

Herwig Hülsebusch

Pädagogische Autorität

**Ihr notwendiger Beitrag
zum begründeten Reden und
gemeinsamen Handeln**

1977
—

BOCK + HERCHEN



Digitized by the Internet Archive
in 2026

History of the Church

History of the Church

History of the Church

Herwig Hülsebusch

Pädagogische Autorität

Ihr notwendiger Beitrag zum begründeten Reden
und gemeinsamen Handeln



1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Hülsebusch, Herwig

Pädagogische Autorität: ihr notwendiger Beitrag zum begründeten Reden
und gemeinsamen Handeln. –

1. Aufl. – Bad Honnef: Bock und Herchen, 1978.

ISBN 3 - 88347- 001-5

Für G.



D 29

ISBN 3 - 88347- 001-5

© 1978 by BOCK + HERCHEN Verlag 5340 Bad Honnef

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: difo-druck schmacht, Bamberg

Printed in Germany

Inhalt

	Seite
Vorwort	7
0. Einleitung: Autorität und Tradition	9
1. Pädagogische Autorität: ihre faktische Einschätzung und ihre Aufgaben	17
1.1 Pädagogische Autorität im Kontext von Lebenspraxis und Wissenschaft	17
1.2 Quellen des Autoritätsgedankens	23
1.2.1 Religiöse "Begründungen"	23
1.2.2 Weltlicher Voluntarismus	27
1.2.3 Der "Zwang" der modernen Welt	32
1.2.4 Hierarchisches Denken in der Erziehung	35
Zusammenfassung	37
1.3 Die Sicherung des kindlichen Anspruches auf Erziehung gegen erzieherischen Dogmatismus und Skeptizismus	39
1.4 Die notwendige Vermeidung von Konditionierung und Indoktrination	45
1.5 Hemmende und fördernde Autorität	52
Zusammenfassung	60
2. Pädagogische Autorität als Anleitung zur Schaffung vernünftiger Praxis: Voraussetzungen und Aufgaben des Lehrkanons	64
2.1 Anthropologische und historisch-soziale Vorbedingungen für eine begründete Entscheidung über den Lehrkanon	64
2.1.1 Die Fähigkeit zu vernünftigem Handeln und die Anleitung zur Schaffung vernünftiger Praxis	66
2.1.2 Anthropologische Grundbedingungen	71
2.1.3 Verhalten - Handeln	80
2.1.4 Zwecke - Mittel (praktisches - technisches Denken)	83
2.1.5 Meinungs- und Willensbildung	86
2.2 Aufgaben des Lehrkanons	94
2.2.1 Praktische Wissensbildung (Kulturwissenschaften) und technische Wissensbildung (Naturwissenschaften)	94
2.2.2 Historisches Wissen und die Deutung von Traditionen zu praktischen Zwecken	103
Zusammenfassung	107

3. Pädagogische Autorität als Anleitung zur Schaffung vernünftiger Praxis: das pädagogische Handeln (das Erziehungsverhältnis) (Zugleich einige Einwände gegen antiautoritäre Erziehungspostulate)	112
3.1 Erziehung zur Urteilsfähigkeit	112
3.2 Einzelne Aspekte des Erziehungsverhältnisses	123
3.2.1 Begehrungen - Bedürfnisse	123
3.2.2 Disziplinierung	127
3.3.3 Vorbild, Beispiel	131
3.3 Margaret MEADs Einschätzung der Erwachsenenautorität auf Grund ihrer Kulturtheorie	133
Zusammenfassung	142
4. Die begründete pädagogische Autorität im Spannungsfeld bestehender Autoritätsvorstellungen	147
5. Autonome pädagogische Autorität?	157
Anmerkungen	164
Literaturverzeichnis	181

V o r w o r t

Die Darlegungen dieser Arbeit sind aus dem Nachdenken über das Generationenverhältnis hervorgegangen. Dabei hat mich mehr und mehr die Frage beschäftigt, wie die Lebensfähigkeit nachfolgender Generationen durch die Älteren gesichert werden kann, d.h. wie die Jüngeren auf das Leben vorbereitet werden. Das Autoritätsproblem geriet dadurch zentral in den Blick. Die ersten Überlegungen reichen zurück bis in die Zeit der Autoritätsachtung im Gefolge des jugendlichen Aufbegehrens der Jahre um 1970: eine für die Thematik offensichtlich eher ungünstige Zeit. Auf den ersten Blick scheint es sich daher günstig zu treffen, daß ein Plädoyer für die pädagogische Autorität auf eine erneute Aufnahmebereitschaft für die Autorität überhaupt trifft. Dieses Zusammentreffen betrachte ich aber als eher zufällig, denn es geht mir nicht darum, die Autorität gegen ihre Verächter zu verteidigen: deren widersprüchliche Praxis führt ohnehin nicht dazu, daß sie einen dauerhaften Anhang finden. Schwerer scheint mir die Gefahr zu wiegen, daß die Verunsicherung der Menschen in Fragen der Erziehung sie zu dem Mißverständnis verleitet, orthodoxe Autoritäten könnten Abhilfe schaffen. Diesem Irrglauben sollte - gerade jetzt - nachhaltig entgegengearbeitet werden.

Der Tenor der Arbeit stellt sich deshalb in der Behauptung dar, daß die notwendige Sicherung des Gesamtzusammenhanges menschlichen Lebens, soweit die Erziehung dazu beizutragen hat, nicht mehr dadurch zu sichern ist, daß die Autoritäten sich auf die Tradition(en) berufen. Nur relativ stabile Verhältnisse und entsprechend geschlossene kulturelle Traditionen konnten zu dem populären Mißverständnis führen, daß Autorität als Garant der Tradition zu betrachten sei. Erst die Existenz kontroverser Traditionen in unserer Zeit und ihr in Frage gestellter Geltungsanspruch haben wieder ins Licht gerückt, daß die Autorität konstruktiv z u k ü n f t i g e Lebenspraxis sichern soll, indem sie die Möglichkeit begründeten Redens und gemeinsamen Handelns in der Abfolge der Generationen sichert. Unter den gegebenen Bedingungen schließt das die Anleitung zur notwendigen B e u r t e i l u n g von Traditionen ein. Diese Anleitung sollten pädagogische Autoritäten leisten. Es darf nicht darum gehen, daß

die Autoritäten geschlossene Traditionen propagieren, sondern es muß zwangsläufig darum gehen, nach dem Beitrag der Überlieferung für die Praxis (das Leben) zu fragen. In der Sicherung des zukünftigen menschlichen Lebens hat die Autorität ihre zentrale Aufgabe.

Die Frage, wie pädagogische Autoritäten dazu beitragen können, ist wesentlich Gegenstand dieser Arbeit. Diese Zielproblematik ist insofern von entscheidender Bedeutung, als die meisten vorgefundenen Autoritäten im Namen unterschiedlicher Traditionen wirksam werden wollen, so daß zwangsläufig dogmatische Festlegungen der Betroffenen, in der Erziehung der Heranwachsenden, erfolgen. Dadurch wird der langfristig zu erstrebende rationale Diskurs über Lebensprobleme verfehlt, an dem prinzipiell jeder gleichberechtigt teilnehmen können soll. Eine besondere Schwierigkeit besteht allerdings für die Erziehung darin, daß die Einübung bestimmter grundlegender physischer, emotionaler und intellektueller Fertigkeiten genetisch der Möglichkeit eines rationalen Diskurses über begründetes Handeln vorausgeht. Diese Tatsache ist unbestritten. Im dritten Kapitel dieser Arbeit werden dazu unter den Ausführungen über das pädagogische Handeln einige Anmerkungen gemacht, die den Stellenwert meiner Darstellung in dieser Hinsicht verdeutlichen sollen. Meine Absichten zielen aber im Kern auf die Frage, in welcher Weise pädagogische Autoritäten sich der Zielproblematik annehmen, denn 1. entscheidet sich hier, ob die Autoritäten zu einer Stütze des Handelns aus eigenem Vermögen (ohne fremde Anleitung) werden können, und 2. wird erst von der Klärung dieser Frage her ein sinnvoller Disput darüber möglich, wie der erstrebte rationale Diskurs in der frühkindlichen und kindlichen Erziehung vorzubereiten sei. Die systematische Klärung dieses Problems kann daher nicht der Chronologie seiner tatsächlichen Lösung folgen, wie sie der praktische Erzieher zu leisten hat. Daß aber die systematische Klärung nicht abgelöst von der Wirklichkeit, sondern nur im Zusammenhang mit anthropologischen, sachlichen und methodischen Erwägungen erfolgen kann, sollte im zweiten Kapitel dieser Arbeit deutlich werden.

"Als ein vernünftiges Wesen (ist der Mensch) berechtigt, alle Behauptungen, alle Lehre, welche ihm Achtung auferlegt, zu prüfen, e h e e r s i c h i h r u n t e r w i r f t , damit diese Achtung aufrichtig und nicht erheuchelt sei."

(KANT in der Berlinischen Monatsschrift, 1791)

"Was jetzt gelten soll, gilt nicht mehr durch Gewalt, wenig durch Gewohnheit und Sitte, wohl aber durch Einsicht und Gründe."

"Das Prinzip der modernen Welt fordert, daß was jeder anerkennen soll, sich ihm als ein Berechtigtes zeige."

(HEGEL, Rechtsphilosophie)

O. Einleitung: Autorität und Tradition

Die Autorität ist in Verruf geraten - und das mit Recht. Warum diese Annahme berechtigt ist und wie wir in der Pädagogik zu einem dringend notwendigen sinnvollen Autoritätsverständnis finden können, soll Gegenstand dieser Untersuchung sein.

Das herkömmliche Autoritätsverständnis geht von folgender Fiktion aus: Autorität soll den historischen Zusammenhang sichern, da die Autoritäten das Ganze oder doch entscheidende Teile des Ganzen immer schon durchschaut haben. In pädagogischer Absicht wollen sie denen lebensnotwendige Kenntnisse vermitteln, die (noch) ohne Einsicht oder im Partikularen befangen sind, oder aber sie erheben den Anspruch, grundsätzlich und fortdauernd für andere zu handeln. Zwar sollte Autorität selbst unter autoritären Verhältnissen, in denen wenige für andere handeln, der Absicht nach kein Selbstzweck sein, sondern es sollte darum gehen, gemeinsames menschliches Leben zu ermöglichen. Unter der Forderung des "Prinzips der modernen Welt" aber, das durch Einsicht des Individuums und durch geforderte Begründungen für Handlungen gekennzeichnet ist, verändert Autorität ihr Gesicht: sie gewinnt generell an Gewicht in ihrer pädagogischen Komponente, da eigenverantwortliches Handeln als umfassendes Ziel gelten soll; als spezifisch pädagogische Autorität soll sie deshalb Garant dafür sein, daß nachwachsenden Generationen die Möglichkeit erhalten bleibt bzw. eröffnet wird, Einsicht und Handlungsfähigkeit zu erreichen. Deshalb muß

sie als M i t t e l begriffen werden, bestehende Ungleichheiten im Hinblick auf Denk- und Handlungsfähigkeit abzutragen. Das ist pädagogisch nur über den Aufbau der Kräfte des Zöglings zu erreichen. In dem notwendigen Versuch stecken Gefahren, die wir uns im Anschluß an eine grundsätzliche Bemerkung SCHLEIERMACHERS über das Autoritäts-Verhältnis verdeutlichen können: "Das Verhältnis der Ungleichheit ist ein zweifaches: nämlich ich kann einen Einzelnen über mich stellen rein als Einzelnen; dann aber auch nicht als Einzelnen, sondern in Beziehung auf die Stelle, die er im gemeinsamen Leben einnimmt; im ersten Fall ordne ich mich der persönlichen Autorität eines Einzelnen unter, im zweiten Fall sehe ich das Urteil des Einzelnen als Urteil des Ganzen, als gemeinsames Urteil an, und was erreicht werden kann, ist die Subsumtion meines Gefühls unter das Gemeingefühl. Welches von beiden soll gelten in der Erziehung? ... Die persönliche Autorität muß nicht nur dasein, sondern in höchst möglicher Kraft auftreten. Wenn nun am Endpunkt der Erziehung der Zögling von aller persönlichen Autorität frei sein soll, so muß an die Stelle dieser ein anderes treten; sein Gefühl und Urteil soll dann mit dem Gesamtgefühl und Gesamturteil übereinstimmen, sonst tritt er nicht als mitwirkendes Glied in die Gemeinschaft ein, sondern als gegenwirkendes." ¹⁾ Entscheidend wichtig ist die hier von SCHLEIERMACHER betonte Übereinstimmung des Urteils der Autorität mit dem "Gesamturteil". Die Autorität wird deutlich als Mittel herausgestellt. Das kann sie auch dann bleiben, wenn sie vom Zögling subjektiv als persönliche Autorität empfunden wird, weil er die Komplexität des Verhältnisses nicht durchschaut. Die Autorität hat eine Brückenfunktion zwischen den kulturellen Überlieferungen, soweit sie für zukünftiges Leben notwendig sind, und dem Lernenden. Wird sie für sich erstrebt - als angemaßter Vorrang -, kann sie dieser Aufgabe nur mehr zufällig gerecht werden. Diese Gefahr ist naheliegend, weil Autoritäten in der Regel im Namen festgefügtter Traditionen auftreten, als deren Repräsentanten sie sich sehen, und weil die Heranwachsenden die Autorität mehr oder weniger für sich sehen, nicht aber das, wofür sie eintritt, geschweige denn, daß sie einschätzen könnten, ob das, wofür sie sich einsetzt, erstrebenswert ist. Es erscheint deshalb als sinnvoll anzunehmen, daß die Autorität nur gegenüber demjenigen in vollem Umfang als berechnigte dargestellt werden kann, der schon ein eigenes Urteil dar-

über hat, ob die Autorität dem "Gemeingefühl" dient oder nicht. Dabei ist es für uns nicht wichtig, im einzelnen herauszufinden, was für SCHLEIERMACHER dieses "Gemeingefühl" ausmachte. Vielmehr muß uns die Meinung beschäftigen, die hier anklingt, daß menschliches Zusammenleben, daß eine sinnvolle menschliche Lebenspraxis ohne ein gewisses Maß gemeinsamer Überzeugungen nicht denkbar ist und daß der Erzieher dafür zu sorgen habe, daß die Möglichkeit zur Herstellung solcher notwendiger Gemeinsamkeiten trotz der Generationenfolge erhalten bleibt.

Für uns ist die Situation insofern zugespitzt, als heute nicht einmal mehr die F i k t i o n einer einheitlichen Tradition zu retten ist. Es sind zwar Reste verschiedener Traditionen wirkungsmächtig, die zu Weltanschauungen verhärtet sind, aber von einem einheitlichen Zusammenhang kann nicht mehr gesprochen werden. Konkurrierende historische Traditionen führen ein in ihrer Bedeutung relativiertes Dasein.²⁾ Die Unsicherheit darüber, welche Vorstellungen als verbindlich angesehen werden sollen, wächst ständig. Nur der Zwang, daß die Menschen zusammen leben müssen, führt dazu, daß sie sich ohne jede Vorbereitung von Fall zu Fall auf bestimmte Gemeinsamkeiten einigen. Im übrigen werden Autoritäten, die im Namen sehr verschiedener Inhalte auftreten, kurzfristig beliebig gegeneinander ausgetauscht. Das ist um so leichter, je weniger überhaupt noch der Versuch gemacht wird, einen erkennbaren Zusammenhang zum Ganzen herzustellen. Das Handeln wird dadurch der Zufälligkeit ausgeliefert. Um überhaupt irgendwelche Orientierungspunkte zu finden, werden sie bei kurzfristig verdinglichten Autoritäten gesucht. Wofür diese stehen, ist faktisch beliebig, wenn sie nur ihren Beitrag zu einer vorübergehenden "Orientierung" liefern, indem sie i r g e n d e t - w a s anbieten. Dadurch ergibt sich eine permanente Fremdbestimmung, die Eigeninitiative und begründetes Handeln ausschließt. Ebenso führt die aus der Hilflosigkeit geborene "Rückbesinnung" auf absolute Autoritäten zu dauernder Abhängigkeit. "Die totale Fetischisierung des Autoritätsbegriffs und die Relativierung sämtlicher Einstellungen und Wertvorstellungen führte tendenziell zu einer Immunisierung gegen Handlung."³⁾ Die Unfähigkeit, sich von einer so fetischisierten Autorität zu lösen, und die Unfähigkeit, zu einem begründeten Handeln zu gelangen, sind nur die zwei Seiten einer Medaille. Soweit ist diese Bemerkung erhellend. Das

Reden von den "Wertvorstellungen" führt aber sogleich zu neuer Unklarheit. Es legt die Vermutung nahe, man müsse nur Werte restituieren, um der Schwierigkeiten Herr zu werden, die sich daraus ergeben, daß die Zwecke des Handelns nicht mehr erkennbar sind. Diese Annahme berücksichtigt nicht, daß die "Werte" ja gerade fragwürdig geworden sind und daß die Festlegung auf "Werte" schon vorher nur zur Heteronomie taugte. Der Versuch, bestimmte Werte durch andere Werte zu ersetzen, führt nur in das alte Schema zurück und kann deshalb keine Lösung sein. So wie die verschiedenen Traditionen zueinander in Konkurrenz stehen, treten auch die sich aus ihnen ergebenden Werte zueinander in Gegensatz, ohne daß entscheidbar würde, welche einen berechtigten Anspruch auf Geltung erheben können.

Vor unseren Augen rollt das schillernde Schauspiel konfligierender Autoritäten ab, die als Propagandisten unterschiedlicher Traditionen auftreten. Der Karneval der Meinungen, manchenorts noch als Pluralismus gepriesen, läßt den Menschen kaum eine Chance, zur Besinnung zu kommen. Die Reaktionen reichen von militanter Aggression bis zur Resignation. In dieser Situation käme es vor allem für die Erziehung darauf an, durch ein begründetes Autoritätsverständnis einen Ausweg aus der verworrenen Lage zu finden. Für ein solches Vorhaben stellen aber gerade die erkennbaren Autoritätsvorstellungen selbst die größte Belastung dar. Vier Arten praktizierter Autorität sind erkennbar:

1. Die Autorität bleibt naiv dem jeweils Gegebenen (oder der Partikularität in ihm) verhaftet und ignoriert dadurch andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten (d.h. auch andere Traditionen).
2. Sie empfindet deutlich die Bedrohung ihrer partikularen Position und flüchtet sich in die Indoktrination; dadurch leistet sie ihren Beitrag zur Zerstörung des Gesamtzusammenhanges.
3. Sie empfindet deutlich die Begrenztheit der eigenen Position und entschließt sich deshalb zum Rückzug; dadurch läßt sie die Kinder und Jugendlichen weitgehend allein.
4. Sie begrenzt ihre Absichten auf die rationale Lösung technischer Probleme und propagiert in praktischen Fragen ein Pluralismuskonzept; dadurch reduziert sie menschliche Rationalität auf eine technologische und eliminiert die Fragen nach den Zwecken des Handelns.

Von keiner dieser Positionen her wird ein Beitrag zur Beurteilung unterschiedlicher Traditionen geleistet. Sie überliefern die vorhandenen Traditionen (Positionen 1. und 2.) oder weichen ihnen auf unterschiedlichen Wegen aus (Positionen 3. und 4.). Das Ausweichen besteht im Pluralismuskonzept darin, daß den verschiedenen Traditionen der Status der Beliebigkeit verliehen wird. Die letzten beiden Positionen bedeuten in Bezug auf gemeinsame Zwecke des Handelns und damit auf Lebensziele eine faktisch defätistische Haltung. Die "bewußtlose" Überlieferung dagegen verläßt sich darauf, daß ein unmittelbarer Übergang vom vorgeformten Urteil zum Handeln erfolgt. Die Internalisierung überkommener Verhaltensmuster macht beim Nachwachsenden die eigene Entscheidung überflüssig. Dadurch rückt nicht einmal mehr die Möglichkeit der Autonomie ins Blickfeld; die Autonomie, realisiert in den Akten "vernünftiger Selbständigkeit" (KAMLAH), ist von vornherein ausgeschlossen.

In einer solchen Situation zu resignativer Skepsis zu raten, um nicht dem Dogmatismus zu verfallen, ist selbstzerstörerisch, denn die Notwendigkeit der Einführung in die Welt und d.h. der Erziehung kann nicht sinnvoll bezweifelt werden. Ein solcher Zweifel wäre unvernünftig, weil der Zweifelnde sich wissentlich der Möglichkeit begibt, zweckhaftes und begründetes Handeln nachfolgender Generationen auch nur ins Auge zu fassen, geschweige denn, langfristig zu erstreben. Im Gegensatz zum Zweifel, der Ausdruck der Kapitulation vor den bestehenden Schwierigkeiten ist, erreicht der Versuch autoritärer Konfrontation einen scheinbar realistischen Zugriff, wenn der Lehrende dem Lernenden die Welt zeigt, "wie sie ist". Dieses Verfahren verkennt aber, daß es die "Verlässlichkeit der Welt" nicht gibt. "D.h. die Behauptung, daß die Welt auch unabhängig von unseren sprachlichen Unterscheidungen, also 'an sich', durch die 'Wiederkehr des Gleichen' bestimmt sei, läßt sich nicht begründen." ⁴⁾ Schon bei der ersten überlegten Auseinandersetzung mit der Welt, in der Erziehung, gilt es deshalb deutlich zu machen, daß es um einen sprachlichen Aufbau der Welt geht, der dann Hilfsmittel der Orientierung und der Vorbereitung konsistenten Handelns sein soll. Dieses Vorgehen präformiert schon methodisch eine grundsätzlich reformerische Haltung gegenüber der Wirklichkeit und sollte so vor Dogmatismus und Selbsttäuschung bewahren. Diese Aneignung

der Welt entsteht nicht aus dem Nichts, sondern bezieht die Tradition in kritischer Weise ein. D.h. soweit die Tradition begründeten Unterscheidungen standhält, wird sie bzw. werden Stücke aus ihr als schon geleistete Vorarbeit einbezogen. Es sollte also deutlich sein, daß uns bei der Beschäftigung mit der Vergangenheit kein antiquarisches Interesse leiten darf. Nur soweit die Tradition einen Beitrag zur Lösung zukünftiger Probleme leistet, kann die Beschäftigung mit der Überlieferung gerechtfertigt werden. Nun darf es nicht willkürlicher Bestimmung etwa durch bestimmte Gruppen überlassen bleiben, welche Fragen als gemeinsame Probleme zu betrachten sind. Die verfolgten Zwecke wirken sich aus auf das, was zu lernen ist. Sie wirken sich aus bis hin zu ersten Unterscheidungen. Schon sie sollen sich deshalb an den praktischen Problemen der Menschen orientieren. "Worauf es hier ... ankommt, sind die Absichten und Bedürfnisse, die hinter einer solchen 'ersten' Unterscheidung stehen." ⁵⁾ Wichtig für unsere Autoritätsdiskussion ist die Feststellung, daß die zu erstrebenden Absichten und die zu erfüllenden Bedürfnisse nicht von Einzelnen festgesetzt werden dürfen, sei es, daß sie willkürlich formuliert, sei es, daß sie unbefragt aus der Tradition abgeleitet werden. "Entscheidend ist ... der Nachweis, daß es hier um gemeinsame Bedürfnisse oder auch Absichten geht (sie sollen Unterscheidungen motivieren, die von allen Sprechern übernommen werden können!), und dieser Nachweis setzt seinerseits eine gemeinsame Verständigung schon voraus. Was also in Wahrheit im Falle solcher 'erster' Unterscheidungen gerechtfertigt werden muß, sind genau jene motivierenden Bedürfnisse und Absichten. Und dies kann wiederum im Falle der Bedürfnisse so erfolgen, daß deren Unaufhebbarkeit für alle Beteiligten erwiesen wird, im Falle der Absichten so, daß deren Ziele gegenüber allen gerechtfertigt werden. Da sich Absichten und auch ein großer Teil der Bedürfnisse (vor allem der nicht-elementaren Bedürfnisse) aber wandeln können, ist dieser Prozeß der Rechtfertigung 'erster' Unterscheidungen auch niemals abgeschlossen, d.h. die Situation des Lernens und Lehrens ... ist auch hier gegeben." ⁶⁾ Die Situation des Lehrens und Lernens wird durch die Autorität gefährdet, wenn ausschließlich bestimmte Traditionen oder Traditionsreste überliefert werden, deren Bedeutung im einzelnen nicht nachvollziehbar ist, weil sie abgelöst von den Fragen der Lebens-

praxis als Lehrgut übermittelt werden. Die Möglichkeit des Lernens ist durch den Schüler gefährdet, wenn er sich von vornherein auf die Fähigkeit der Selbstaneignung von Lernstoff verlassen will oder wenn ihm das als möglich eingeredet wird. Dieser Weg muß fast immer zu Verwirrung, wenigstens zu sinnlosen Umwegen führen. Die lehrende Autorität kann bei Vermeidung der gerade genannten Gefahr zwei entscheidende Hilfen leisten: sie kann den Bezug des Lernens zur Lebenspraxis sicherstellen, und sie kann Anleitung geben beim Aufsuchen relevanter Traditionsstücke für eine zukünftige Lebenspraxis. Nicht zuletzt ist nur die Autorität in der Lage weiterzuhelfen, wenn es darum geht, fremdes und eigenes Handeln zu deuten und zu verstehen. Ohne diese Fertigkeit bleibt das Lernen aber Stückwerk. "Alle Fortschritte in der Kultur, wodurch der Mensch seine Schule macht, haben das Ziel, diese erworbenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten zum Gebrauche für die Welt anzuwenden; aber der wichtigste Gegenstand in derselben, auf den er jene wenden kann, ist der Mensch: weil er sein eigener letzter Zweck ist. - Ihn also, seiner Species nach, als mit Vernunft begabtes Erdwesen zu erkennen, verdient besonders Weltkenntnis genannt zu werden." ⁷⁾ Diese Art von Weltkenntnis ist ohne die Hilfe der Älteren von den Nachwachsenden nicht zu erreichen. Das bedeutet aber auch, daß jede pädagogische Autorität eine "anthropologische Didaktik" zu entwerfen hätte, die dem Nachwachsenden im Sinne KANTs zur Weltkenntnis und zur Kenntnis seiner selbst zu verhelfen hätte. Praxisbezogen soll eine solche Didaktik in doppeltem Sinn sein: sie soll die praktischen Probleme, also die Lebenszwecke thematisieren, und sie soll die Möglichkeit zur Beteiligung offenhalten, indem sie den dazu nötigen Fertigkeiten dienlich ist, denn die unbeteiligte theoretische Betrachtung kann nicht das Ziel sein. KANT kennzeichnet den Unterschied zwischen theoretischer und praktischer Haltung in der Welt: "Noch sind die Ausdrücke: die Welt k e n - n e n und Welt h a b e n in ihrer Bedeutung ziemlich weit auseinander; indem der eine nur das Spiel v e r s t e h t, dem er zugesehen hat, der andere aber m i t g e s p i e l t hat."⁸⁾ Auf dieses Mitspielen kommt es an: insofern hätte sich jede Pädagogik und damit auch jede pädagogische Autorität an einer "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht" zu orientieren, damit den Nachwachsenden die Möglichkeit eröffnet wird, den Zusammenhang

der eigenen Bemühungen mit dem Leben zu sehen, das Ganze in den Blick zu bekommen und als "Weltbürger" leben zu können, wie KANT sagt.

1. Pädagogische Autorität: ihre faktische Einschätzung und ihre Aufgaben

1.1 Pädagogische Autorität im Kontext von Lebenspraxis und Wissenschaft

Der Gedanke vom "Ganzen" sollte nicht in der Weise strapaziert werden, als sei damit geleugnet, daß es in der Welt Ungereimtheiten, Widersprüche, Auseinandersetzungen und Kämpfe gäbe. Vielmehr wird uns gerade durch solche Sachverhalte die Forderung auferlegt, an der Möglichkeit festzuhalten, bestimmte Gemeinsamkeiten herzustellen zu müssen. Denn es ist offensichtlich, daß ohne gewisse gemeinsame Überzeugungen die Menschen nicht friedlich zusammen leben können. Ihr Handeln darf daher nicht an beliebigen Zielen ausgerichtet sein: es ist nach den gemeinsamen Zielen zu fragen. Um diese Möglichkeit nicht zu verspielen, muß vor allem die Erziehung zentral in diesen Dienst gestellt werden, da kein anderer Ort erkennbar ist, an dem wir in gleicher Weise in der Lage wären, diese schwierige Aufgabe gleich dauerhaft und intensiv zu erfüllen. Das gilt besonders auch deshalb, weil es erfolgversprechender sein sollte, diesen Versuch in einer Lebensphase zu beginnen, in der die Menschen einerseits weniger durch Vorurteile verhärtet sind als später und andererseits die Suche nach Klarheit besonders günstige Voraussetzungen bietet für eine sinnvolle Orientierung, ehe der Blick noch durch die unterschiedlichsten Behauptungen über die Welt verstellt ist. Um gar nicht erst die falsche Einschätzung aufkommen zu lassen, als sei der Erziehung schon genüge getan, wenn nur irgendwelche Behauptungen über die Welt vermittelt werden, die als Lebensorientierung dienen sollen, ist von vornherein der lebenspraktische Gesichtspunkt in der Weise einzuführen, daß die Erziehung die Menschen befähigen soll, zukünftig gemeinsam zu handeln, und das heißt, daß sie fähig sein müssen, sich über ihre Handlungsziele zu einigen. Ohne eine Einigung über die Ziele ist gemeinsames Handeln ausgeschlossen oder doch nur zufällig möglich, also methodisch ungesichert.

Die geforderte Beziehung zur Lebenspraxis ergibt sich nicht naturwüchsig, sondern es bedarf besonderer methodischer und inhaltlicher Absicherungen, um den gewünschten Zusammenhang zwischen

Gelerntem und der zukünftigen Praxis nicht von vornherein zu verfehlen. Sehr wahrscheinlich wird er verfehlt durch eine von Anfang an propagierte Selbständigkeit des Lernenden, ebenso durch die Vorstellung, es käme nur auf die Vermittlung lehrbarer Praktiken zur Lebensbewältigung an, sei es in der Form von Heilspaktiken oder in Form von technischen Fertigkeiten. Zunächst geht es einmal darum, hier festzuhalten, daß eine Erziehung ohne autoritative Anleitung aufs Ganze gesehen nicht als sinnvoll angesehen werden kann, da nicht einsichtig zu machen ist, wer denn die Verbindung zwischen Lernen und Lebenspraxis herstellen soll, wenn nicht die erzieherische Autorität. Die Tatsache, daß wir allerorten falsche, d.h. partikular-dogmatische Autoritäten antreffen, kann hier nicht zum Beweis des Gegenteils herangezogen werden, denn darauf käme es allererst an, pädagogische Autoritäten als solche zu erkennen und zu bestimmen, die diese Hilfe leisten könnten, ohne den Heranwachsenden der dogmatisch fixierten Abhängigkeit auszuliefern. Erziehung hätte sich als Bildung des praktischen und technischen Denkens zu erweisen. Das praktische Denken bestimmt die Ziele menschlichen Handelns, das technische Denken sucht nach den geeigneten Mitteln zu ihrer Verwirklichung. Der zentrale Streitpunkt bei Auseinandersetzungen über die richtige Erziehung sollten nicht so sehr die Mittel als vielmehr die Ziele der Erziehung sein. Die alltägliche Beobachtung, daß Menschen darüber streiten, ob nun dieses oder jenes Mittel in einer bestimmten Erziehungssituation anzuwenden sei, täuscht eine falsche Gewichtigkeit des Problems der Anwendung richtiger Mittel vor, denn häufig genug bekommen solche unkontrollierten und deshalb unnützen und unentscheidbaren Streitereien nur deshalb ein so großes Eigengewicht, weil die Frage nach den Erziehungszielen, die die Frage nach den Mitteln erst entscheidbar machen könnte, gar nicht in die Diskussion hineingenommen wird.

Da wir uns nicht darauf verlassen können, daß die Erwachsenen, wenn sie Heranwachsende erziehen wollen, oder auch nur die professionellen Erzieher durch bloßen Appell für eine Ordnung ihrer Erziehungsbemühungen in der angedeuteten Richtung zu gewinnen wären, müssen wir nach einer geeigneten Möglichkeit suchen, dieses Ziel dennoch zu erreichen. Als einzig Menschenmögliches bietet sich die Wissenschaft als Hilfsmittel an. Damit soll erneut die Aufgabe und der Anspruch formuliert sein, auch Fragen der Er-

ziehung als zentrale Fragen der menschlichen Lebenspraxis wissenschaftlichem Nachdenken zu unterwerfen und historisch entstandene oder einfach faktisch vorhandene Verwirrungen zu überwinden. Nun ist gleich an dieser Stelle dem Mißverständnis vorzubeugen, als sollte damit vorgeschlagen werden, die Unklarheiten, die uns in Fragen der Erziehung bedrängen, einer neutralen Instanz zur Entscheidung vorzulegen, ein Mißverständnis freilich, das naheliegender ist, wenn man dem weitverbreiteten Brauch folgt, die Wissenschaft als letztgültige profane Entscheidungsinstanz anzusehen. Eine solche Sichtweise ignoriert aber, daß die Wissenschaft Teil der menschlichen Lebenspraxis ist, ein Teil allerdings, der sich gegenüber sonstigem menschlichen Handeln dadurch auszeichnet, daß in ihr das Wissen methodisch geordnet und dadurch sein Zustandekommen kontrollierbar ist oder doch wenigstens sein sollte, wie man in Anbetracht des faktischen Zustandes "wissenschaftlicher" Erkenntnis (insbesondere in den Kulturwissenschaften) hinzufügen muß. Trotz der Belastungen der Erkenntnisfähigkeit der Wissenschaften durch Interessenkämpfe außerhalb der Universität und im Wissenschaftsbetrieb selbst, bieten sie immer noch die beste Chance für die Herstellung vernünftiger Gemeinsamkeit; denn das ist ja die Grundlage der Wissenschaft, daß sie gemeinsam anerkannte Ziele erstreben will. So schwer erkennbar das zuweilen im Bereich der Kulturwissenschaften sein mag, so wenig würde das doch jemand ernsthaft für die Naturwissenschaften in Frage stellen. Es gilt also, dieses Bestreben für alle Wissenschaften deutlich zu machen oder wieder deutlich zu machen. Wissenschaft hat es nicht mit irgendwelchen übergeordneten Fragen zu tun, deren Abgelegenheit von Laien gern dadurch zum Ausdruck gebracht wird, daß sie als "theoretische" Fragen bezeichnet werden, sondern mit der "Hochstilisierung von Lebensproblemen" (LORENZEN). Jede Wissenschaft stellt eine geistige Tätigkeit zur Lösung von Konflikten bzw. Problemen dar: es gilt, unverträgliche Ziele zu diskutieren und nach Konfliktlösungen oder nach geeigneten Mitteln für das Erreichen gemeinsamer Ziele zu suchen. Tatsächlich handeln Menschen und haben Menschen auch vor Inanspruchnahme der Wissenschaft gehandelt. Die Kompliziertheit und Undurchschaubarkeit der anstehenden Lebensprobleme verweist uns auf das Hilfsmittel der Wissenschaft, nicht weil sie letztgültige Urteile liefern soll, sondern weil wir von ihr mit Recht die jeweils bestdurch-

dachte Meinung über bestimmte Probleme erwarten dürfen. Insofern soll Wissenschaft "die Theorie einer in ihren Zielen gerechtfertigten Praxis" sein.¹⁾ Entscheidend gerade für unseren Zusammenhang, der Suche nach wissenschaftlich begründetem Reden über Erziehung als einer Voraussetzung einer vernünftigen Erziehung, ist die Aufgabe der Wissenschaft, Menschen darauf vorzubereiten, mit wissenschaftlichem Rüstzeug menschliche Lebensprobleme anzugehen, um sie für eine vernünftig geordnete Praxis zu lösen. Theoretisch ist diese Bemühung, weil sie generell und systematisch über Lebensprobleme spricht, praktisch, weil sie Lebensprobleme im Auge hat, die in den Ergebnissen der Bemühung erkennbar sein müssen. "Um 'besser' argumentieren zu können, versuchen wir in Schulen und Hochschulen das Entscheiden über Zwecke und die Wahl von Mitteln methodisch zu trainieren. Wissenschaftliches Denken ist methodisch geübtes gewöhnliches Denken. Es bezieht sich nicht mehr auf unsere besondere Lebenssituation. In den Schulen sprechen und argumentieren wir nur über Situationen 'im allgemeinen' und - zur Übung - über besondere historische Situationen. Der wissenschaftlich Gebildete hat das hier Gelernte auf seine besonderen Lebenssituationen anzuwenden. Diese Anwendungen können nicht vorweg gelernt werden, aber wissenschaftliche Erziehung ist die beste Vorbereitung für die Entscheidungen und Wahlen unseres Lebens." ²⁾

Die Forderung, die Probleme der Erziehung und damit auch die Frage nach der pädagogischen Autorität ernsthaft wissenschaftlichem Nachdenken auszusetzen, bedeutet nach einem solchen Verständnis, nach der Hilfe der Autoritäten für die Lebenspraxis zu fragen. Die Autorität hätte dann als Instanz wissenschaftlicher Prägung an der Aufgabe der Wissenschaft mitzuwirken, "praxisstabilisierende Theorie" ³⁾ zu schaffen. Als "praxisstabilisierend" soll die Theorie bezeichnet werden, weil sie als Theorie "praxisstabilisierendes Wissen" ⁴⁾ bereitstellt. Da nun der besonders betonte Praxisbezug manchen wieder zu der Annahme verleiten könnte, es ginge auch bei einer wissenschaftlich fundierten Autorität um unmittelbare Praxisanleitung, sei gleich hier noch einmal daran erinnert, daß wissenschaftliches Denken "sich nicht mehr auf unsere besondere Lebenssituation (bezieht)", daß also nicht über den Einzelfall nachgedacht wird; d.h., daß eine vernünftige pädagogische Autorität ihre Aufgabe nicht darin sehen darf, Anwei-

sungen für den Einzelfall zu geben. Sie mag als Autorität sinnvoll begründete Vorschläge einbringen (denn schließlich kann es nur nützlich sein, wenn viele Menschen sinnvolle Vorschläge in die Diskussion einbringen), aber in dem Fall leistet sie wenig oder gar nichts für die Aufgabe, andere Menschen darauf vorzubereiten, begründet zu wählen und zu entscheiden. Wenn wir von "praxisstabilisierendem Wissen" sprechen, stellen sich möglicherweise Assoziationen ein zu szientistischen Überzeugungen, die in keiner Weise erwünscht sind und deshalb schon hier einer ersten Klärung bedürfen. Der Szientismus orientiert sich methodisch an dem Vorgehen der Naturwissenschaften, er möchte solches Vorgehen auch im Bereich der Kulturwissenschaften angewandt sehen. Das Motiv dafür ist, daß normative Überlegungen als unwissenschaftlich abgelehnt werden. Nun ist es aber offensichtlich, daß mangels klarer Zielvorstellungen schon im naturwissenschaftlichen Bereich menschliche Intelligenz und Aktivität auf Gegenstände gelenkt wird, deren Sinnhaftigkeit nur schwer einsichtig zu machen sein dürfte angesichts der Probleme, mit denen die Menschheit belastet ist. Die Kulturwissenschaften dürfen sich erst recht auf eine szientistische Verkürzung ihrer Aufgabe nicht einlassen, denn ihre wesentliche Tätigkeit ist gerade die Formulierung begründeter Zwecke. In einer Kultursituation, die dadurch gekennzeichnet ist, daß bestimmte Handlungszwecke nicht mehr unkritisiert gelten, wäre es selbstmörderisch, sich dieser Hilfe nicht zu versichern. Die vorzufindende Verwirrung in bezug auf die Orientierungsfähigkeit und die Entwicklung klarer Zielvorstellungen für menschliches Handeln trägt nicht zuletzt zu zusätzlicher Hilflosigkeit der Menschen bei. Nur methodisch betriebene Kulturwissenschaften, die normativen Überlegungen nicht ausweichen, können in dieser Situation Rat geben. Damit ist die Möglichkeit verworfen, Autoritäten zu bemühen, wenn es darum geht, Lebensprobleme auf Dauer zu lösen. Die wissenschaftlichen Anforderungen genügende Autorität unterliegt einem ständigen Begründungszwang, und eine Immunisierung gegen diesen Zwang, etwa in der Weise, daß bestimmte Menschen daraus entlassen werden, anderen die Fähigkeit der Begründung abgesprochen wird, ist ausgeschlossen. Der wissenschaftliche Anspruch der Autorität wird durch ihre Anti-Autorität erst einsichtig: "Verbindet man mit der Bezeichnung 'autoritär' die Vorstellung einer Autorität, die sich nicht begründet, dann sind die Wissenschaften extrem 'anti-autoritär', sofern sie für

jede Aussage mit dem Anspruch auf prinzipielle Verifikation die Begründung unausweichlich fordern." ⁵⁾

Unser Nachdenken über die Lebenspraxis soll zu vernünftiger Gemeinsamkeit führen. Dieses Vorhaben ist in besonderer Weise sinnfällig zu machen im pädagogischen Prozeß, der als Versuch anzusehen ist, stufenweise vernünftige Gemeinsamkeit zu erreichen. Die anfangs formulierte Forderung, das "Ganze" im Auge zu behalten, konkretisiert sich hier in besonderer Weise, so daß nicht mehr die Meinung aufkommen dürfte, mit dem "Ganzen" verbinde sich die Vorstellung eines Leviathans, der das Verhalten der Menschen steuern solle, sondern daß vielmehr einsichtig wird, daß dieses "Ganze" in Form von Gemeinsamkeiten angestrebt wird, die die Menschen in einem geregelten Kommunikationsprozeß herstellen sollen. Die Erzieher haben Kinder und Jugendliche darauf vorzubereiten, daß sie fähig werden, an dem Prozeß teilzunehmen. Der Zweifel an der Möglichkeit, "die Rationalität der Wissenschaft und die Vernunft der Entscheidungen" zur Deckung zu bringen ⁶⁾, ist nicht sinnvoll, da der Versuch, beide eng aneinander zu binden, lebenswichtig ist. Es gilt gerade deutlich zu machen, daß die Möglichkeit dazu von den Absichten abhängt, die die Wissenschaften verfolgen: für unseren engeren Zusammenhang von den Absichten, die die pädagogischen Autoritäten verfolgen, wenn sie wissenschaftlichen Ansprüchen genügen sollen. Willkürliches Handeln soll in jedem Fall ausgeschlossen sein. "Einem Handeln Geltung verschaffen bedeutet, wenn man nicht das jede Praxis zerstörende Mittel seiner gewaltsamen Durchsetzung wählt, Ziele dieses Handelns argumentativ in Kraft setzen, d.h. andere in selbst schon rechtfertigender Weise von diesen Zielen überzeugen. Wissenschaften sind in diesem Zusammenhang damit nur die theoretische Verlängerung eines für jede elementare Praxis konstitutiven Zusammenhanges von begründender Rede und zielgerichtetem Handeln, wissenschaftliche Interessen nur die theoretische Fassung praktischer Interessen ..." ⁷⁾ Soll ein solches Verfahren Geltung erlangen, wenn es darum geht, Lebensprobleme zu lösen, müssen die Menschen darin geübt sein. Deshalb ist die erste Forderung an jede pädagogische Autorität, prinzipiell die Möglichkeit der Teilnahme eines jeden an einer rationalen Lebenspraxis offenzuhalten und gegen Angriffe zu sichern. Insofern überzieht man die Forderung an eine sinnvolle erzieherische Praxis nicht, wenn die Auto-

nomie des Heranwachsenden als der oberste Zweck pädagogischer Autorität angesehen wird. Daß diese Autonomie nicht als Loslösung von konkreten Lebensproblemen mißzuverstehen ist, sollte nach dem bisher Gesagten außer Zweifel stehen. Autonomie soll heißen: freie Teilnahme am Kommunikationsprozeß ohne irrationale Beschränkungen.

1.2 Quellen des Autoritätsgedankens

Soll die Autorität dem geforderten Begründungszwang unterworfen werden, so ist es zweckmäßig, nach bestehenden Autoritätsverständnissen zu fragen, um Klarheit darüber zu gewinnen, welche Hindernisse der Absicht entgegenstehen, die Irrationalität von Autoritätsverhältnissen zu überwinden. Wir stoßen bei der Suche nach den Quellen des Autoritätsgedankens auf eine Reihe von Vorgaben, aus denen man die durch die Autorität zu vermittelnden Inhalte unmittelbar abzuleiten versucht. Drei Vorgaben sind als Schwerpunkte erkennbar: kosmologische und religiöse Mythologien, voluntaristisches Denken und der scheinbar naturgesetzliche Zwang der (natur-)wissenschaftlich-technischen Zivilisation der Neuzeit.

1.2.1 Religiöse "Begründungen"

Religionen sind gekennzeichnet durch drei notwendige Bestandteile: "einen Glauben, eine organisierte Kirche und ein System von Verhaltensweisen (code of behaviour)".⁸⁾ Die Verhaltensweisen sind nicht durch die eigene Entscheidung der Gläubigen gesteuert, es handelt sich um ritualisierte Verhaltensweisen. Das heißt nicht, daß sie schlechthin falsch sind, aber sie bleiben der Fremdbestimmung ausgeliefert. Die Sachwalter der Rituale, die Priester, leiten aus ihrer behaupteten Einsicht den Anspruch auf Autorität ab. Die Menschen sollen sich im Rahmen des vorgegebenen Rituals bewegen, ihnen ist kein verständiges Handeln aus eigener Einsicht zugeordnet. Die Geheimnisse des Rituals bleiben ihnen vorenthalten. Wie sehr die Möglichkeit zu einer vernunftgemäßen

Begründung der Autorität gerade auch in der christlichen Tradition als der herrschenden religiösen Überlieferung unseres Kulturkreises war und ist, zeigt die Tatsache, daß einerseits eine Berufung auf die Autorität Gottes stattfindet und andererseits gesagt wird, der Wille Gottes sei höher als alle Vernunft. Das ist offensichtlich eine apologetische Formulierung, die die Aufgabe erfüllt, die behauptete Vorgabe menschlichem Nachfragen zu entziehen. Davon unberührt bleibt der Sachverhalt, daß auf Grund religiöser Überzeugungen sinnvolles Handeln erfolgte, unabhängig von der Brüchigkeit menschlicher Vernunft. In unserer Situation geht es aber wegen der vorhandenen Verwirrung gerade um begründetes Handeln und die dazu notwendige kritische Rekonstruktion überlieferter Traditionen. Aus diesem Zwang kann auf Grund der Intention keine Tradition entlassen werden. Die Berufung auf die Autorität Gottes ist aber faktisch gleichbedeutend mit der Verweigerung eines rationalen Dialogs. Der Bruch ist dann zwangsläufig, da eine Ableitung rationaler Autorität aus religiösen Überzeugungen nicht möglich ist.

Solange die christliche Tradition wirkungsmächtig war, weil das Vertrauen in sie nicht erschüttert war oder weil die Kirche ihre Absichten, mit welchen Mitteln immer, faktisch hat durchsetzen können, waren die Schwierigkeiten für die Priester als "Erzieher" gering, Verhaltensforderungen unmittelbar Geltung zu verschaffen, ohne daß letztere menschlichem Nachdenken ausgesetzt worden wären, indem auch nur danach gefragt worden wäre, ob die materialen priesterlichen Forderungen mit den fixierten und als göttlich behaupteten Geboten in Übereinstimmung zu bringen wären. Damit wäre das Problem nicht aus der Welt geschafft gewesen, daß bestimmte Forderungen als göttliche Gebote vorgegeben werden, aber es wäre schon ein Schritt in die richtige Richtung (im Sinne der Eröffnung eines rationalen Dialogs), wenn den Menschen nicht auch noch die Möglichkeit, über die Verhaltensanweisungen nachzudenken, vorenthalten wird. Wird die freie Willensbildung für wenige reserviert, ist der Vorwurf der Manipulation berechtigt. Unter dem Anspruch einer Begründungspflicht darf niemand aus dem Meinungs- und Willensbildungsprozeß ausgeschlossen werden. "Wenn Hunderte der Freiheit folgen, was soll aus den Millionen werden! Die Welt-einrichtung ist für die überwältigende Mehrzahl, nicht für wenige Ausnahmen zu machen." ⁹⁾ In dem entscheidenden Punkt, der

Frage nach der Begründung der Autorität, wird der religiös verbrämte Voluntarismus darin sichtbar, daß eine Berufung auf den nicht begründbaren Willen Gottes stattfindet. Wir müssen vorliebnehmen mit den Absichten der Heilsverwalter, die sich auf die Befolgung göttlicher Gebote, auf die Autorität Gottes berufen. Erst die Aufklärung hat theokratische Konzeptionen der Autorität grundsätzlich in Frage gestellt. Im Namen der Vernunft wollte sie die alten Bindungen abschütteln, um so den Weg zu bereiten für eine vernünftige, d.h. begründete Einrichtung menschlicher Lebensverhältnisse. "Die 'Vernunft' wird ... (dem 18. Jahrhundert) zum Einheitspunkt und Mittelpunkt: zum Ausdruck all dessen, was von ihm ersehnt und erstrebt, gewollt und geleistet wird." ¹⁰⁾ Der Mensch sollte sein Schicksal selbst in die Hand nehmen. "Das Grundgesetz der Neuzeit heißt: Autoritätslose Freiheit des schlechthin selbständig denkenden und handelnden Menschen." ¹¹⁾ Die aufklärerische Wendung richtete sich dabei weniger gegen die Religion als gegen die religiös bemäntelte menschliche Herrschaft. ¹²⁾ Politisch konservative Strömungen, die eine unheilige Allianz mit einer romantisch geprägten Religiosität eingingen, haben zumindestens in Deutschland im 19. Jahrhundert zu schweren Rückschlägen in dem Bestreben nach rationaler Weltaneignung geführt, die bis in unser Jahrhundert nachwirken. Die romantische Haltung ist dadurch gekennzeichnet, daß sie sich des Gesamtzusammenhanges von Welt und Leben durch ahnende Vision vergewissern will, statt sich auf das mühsame Geschäft rationaler Konstruktion einzulassen. Diese Feststellungen beziehen sich auf die Fragen nach den Lebenszwecken der Menschen. Bekanntlich sind daneben Naturwissenschaften und Technik einer eigenen szientistischen Rationalität gefolgt, die das Fragen danach, ob und für wen ihr Tun von Nutzen war, ausgeklammert hat.

Die Pädagogik ist, soweit sie nicht direkt berufs- und ausbildungsbezogen wirksam wurde, sondern (besonders im "niederen" Schulwesen) identifikatorische Absichten verfolgte, in ihrer Praxis dieser irrationalen Tradition entscheidend verhaftet geblieben. Durch die Einbeziehung religiöser Behauptungen ist sie in ihrem rationalen Gehalt reduziert worden. Noch heute können wir Sätze lesen wie den, es sei "keine Autorität außer von Gott". ¹³⁾ Die Rechtfertigung der Autorität des Erziehers ist damit offensichtlich in keiner Weise geleistet, zumal wenn wir

darán denken, daß sonst von einer "pluralistischen Gesellschaft" gesprochen wird, in der wir lebten. Ein solches Verständnis muß zwangsläufig zur Folge haben, daß die Autorität ihre Rechtfertigung nicht aus der Bewährung bei der Lösung lebenspraktischer Probleme bezieht, bzw. im Hinblick auf die pädagogische Autorität aus der Bewährung in der Aufgabe, andere Menschen fähig zu machen, die Probleme ihres Lebens zu lösen. Denn wird Autorität "als metaphysische Bedingung des Erziehungsvorganges dekretiert", so wird sie "aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang gelöst". ¹⁴⁾ Nun bedarf diese Feststellung, die Autorität werde "aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang gelöst", was heißt, sie werde aus dem lebenspraktischen Zusammenhang (in der besonderen historischen Ausprägung der nachaufklärerischen Neuzeit) gelöst, insofern einer Ergänzung, als ja der Mythos nicht außerhalb eines lebenspraktischen Zusammenhanges gedacht wurde. "Jeder Mythos, gleichviel in welcher geschichtlichen Gestalt man ihn betrachten möchte, läßt sich als eine Interpretation der menschlichen Situation im ganzen auffassen, er dient, und wenn in noch so primitiver Form, in erster Linie immer dem Leben, sei es nun zu dessen kultischer oder auch alltäglicher Orientierung. Er bietet mit anderen Worten Regeln an, die nicht so sehr erklären sollen, was etwa auch in einer vom Menschen und seiner unmittelbaren Handlungssphäre mehr abgerückten Weise einer Erklärung zu bedürfen scheint, sondern die anzugeben suchen, wie die Menschen leben können, ja wie sie, sei es unter Hinweis auf elementare moralische Einsichten oder auch nur aus 'taktischen' Gründen gegenüber den Göttern, leben sollen. Der Schritt vom Mythos zum Logos ist darum zunächst auch nichts anderes als Preisgabe einer unmittelbar verständlichen, weil im Grunde immer mit den Maßstäben der eigenen Bedürftigkeit gemessenen Welt. Damit droht jetzt aber auch beständig ein eigentümlicher 'Verlust der Mitte', insofern es nämlich keineswegs immer gelingt, das aus seinen ursprünglichen, naiven Vorstellungen freigekommene Denken wieder auf seinen 'Sitz im Leben' zurückzubiegen." ¹⁵⁾ Die Lösung aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang erfolgt also in der Weise, daß nicht erkennbar gemacht wird, wie die Autorität dem lebenspraktischen Zusammenhang verpflichtet ist (wo ihr 'Sitz im Leben' ist), sondern daß stattdessen eine Berufung auf religiöse Überlieferungen erfolgt, die nicht mehr tragfähig sind bzw. dem Anspruch rationaler Begründung nicht

standhalten. Das bedeutet für das erzieherische Verhältnis eine Belastung im Hinblick auf das zu erstrebende Ziel, den Heranwachsenden in die Lage zu versetzen, sich mit Gründen eine Meinung zu bilden: es findet die Berufung auf eine Autorität statt, die rationaler Begründung nicht zugänglich ist, was zur Folge hat, daß die Behauptungen des Erziehers, der sich auf eine höhere Autorität beruft, rationalen Einwänden entzogen sind. Es findet eine Trennung der Autorität von den von ihr behaupteten Inhalten statt (ein Zusammenhang, der im Mythos jedenfalls als gewahrt gedacht war). Dadurch können die Gegenstände der Überlieferung nicht im rationalen Dialog thematisiert werden. Der rationale Dialog ist aber unabdingbare Voraussetzung für die Schulung der Urteilsfähigkeit und für die Rekonstruktion lebenspraktischer Zusammenhänge, die durch den Mythos nicht mehr gewinnbar sind.

1.2.2 Weltlicher Voluntarismus

Neben dem religiös motivierten Voluntarismus finden wir auch einen weltlichen Voluntarismus, der sich aber in seinen Konsequenzen kaum vom ersten unterscheidet. Dieser Voluntarismus beruft sich auf das Herkommen, wobei die Auswahl der Traditionen oder Traditionsstücke der Willkür unterliegt, und zwar in der Form des Willens der Älteren. Ein deutliches Beispiel ist wegen des umfassenden Anspruchs auf Geltung der römische "mos maiorum", die Sitten und Gebräuche der Vorfahren. Der römische Schriftsteller CATO Censorius war ein unerbittlicher Streiter für diese Art der Autoritätsforderung. Friedrich KLINGNER sagt über ihn: seine "Lehre, soweit wir sie fassen können, (besteht) zum guten Teil darin, daß der Gegenwart die alte Zeit, die Vatersitte, der mos maiorum vorgehalten wird ... 'So wurde es bei unseren Vorfahren gehalten', das bedeutet natürlich: 'So sollst du auch urteilen und dich danach richten'. Denn das ist ja bei den alten Römern fast die einzige Möglichkeit, etwas als gültig und verbindlich zu bezeichnen. Herkommen und Überlieferung, die vergegenwärtigten Vorfahren, haben für das römische Empfinden unbedingten Anspruch auf Nachfolge, ohne daß man nach dem Warum fragte." 16) Realitätsbezogener stellt sich zunächst der Fall dar, daß eine starke autoritative Stellung der Alten auf Grund ihrer Leistung

gegeben ist, die sich insbesondere darin manifestiert, daß sie eine lange Erfahrung einbringen, die uneinholbar an ihren Altersvorsprung geknüpft ist. Die lange Lebenserfahrung und der durch sie ermöglichte Rat der Alten vermindert die Gefahren, plötzlich Situationen ausgesetzt zu sein, die unvorbereitet nicht zu bewältigen sind. Für die primitive Gesellschaft, für die das Beispiel in erster Linie gilt, handelt es sich dabei primär um die materielle Sicherung des Lebens. "Der ökonomische Hintergrund der verschiedenartigen positiven oder negativen Autoritätsstellung der Alten in der primitiven Gesellschaft (und nicht nur in ihr) ist mehrfach nachgewiesen worden. Die Haupttendenzen werden sichtbar, wenn man die ökonomische Gesamtsituation berücksichtigt, der die Alten jeweils eingeordnet sind. Altwerden bedeutet: an Körperkräften verlieren, an Erfahrung gewinnen. Wo der Wirtschaftsprozess, so weit die sachliche Seite der Produktionsmittel noch unentwickelt ist, zu seiner Bewältigung eines besonders hohen Maßes angehäufter Erfahrung bedarf, wird der Alte als Träger einer spezifischen Art von Arbeitsqualifikation sich trotz des Rückganges seiner physischen Kräfte behaupten, ja, diese vielleicht gar überkompensieren können." ¹⁷⁾ Wenn wir uns diese Situation vor Augen führen, tun wir gut daran, uns sogleich klar zu machen, daß zunächst nur vom Einfluß der Alten bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben die Rede ist. Daneben aber besteht ja der andere Bereich, der die Beeinflussung oder strikte Lenkung von Denken und Verhalten betrifft, soweit sie für das Gelingen oder Mißlingen von Produktion und äußerer Reproduktion sekundär oder ohne Belang sind. Hier nun wird der Versuch gemacht, die autoritative Stellung in Anspruch zu nehmen über den Bereich hinaus, in dem sie durch eine tatsächliche Leistung gedeckt ist. WITTFOGEL sieht darin mit THURNWALD "gerontokratische Formen der Autorität": "Verbindet sich die tatsächliche höhere Erfahrung der Alten (Kenntnis der Jahreszeiten, der Tiere und Pflanzen, des Geländes) mit der Möglichkeit, die Bedeutung dieser Erfahrungen durch organisiertes Auftreten, durch planmäßige Geheimhaltung bestimmter Teile des Wissens und durch die Verbreitung phantastischer mythologischer Vorstellungen als überwältigend groß erscheinen zu lassen, dann entstehen 'gerontokratische' Formen der Autorität, in denen sich echte Leistungselemente mit physischem und ideologischem Zwang zu einem düsteren Ganzen verbinden." ¹⁸⁾ Diese

ungerechtfertigte Verquickung muß nicht zum Stein des Anstoßes werden, solange sie nicht voll bewußt wird oder doch selbstverständlich gilt. Sie kann von beiden Seiten, dem Älteren und dem Jüngeren, dem Erzieher und dem Zögling gleichsam naiv praktiziert bzw. akzeptiert werden. Aber unter veränderten Bedingungen ist es doch unausweichlich, daß der Bruch in der für das Ganze als gültig behaupteten Autorität sichtbar wird und daß der dann wahrscheinliche Widerspruch des Heranwachsenden mit bewußter Indoktrination beantwortet wird. Es ist sogar die Annahme berechtigt, daß diese Indoktrination schon vorbeugend ins Spiel kommt, um die einmal eingenommene Position so lange wie möglich zu halten.

Dieses dogmatische Verfahren vieler Autoritäten tritt deutlicher ans Licht, wenn wir nicht das Beispiel wenig entwickelter Gesellschaften betrachten, sondern das von Gesellschaften, die auf Grund einer entwickelten und das heißt technologisch-wissenschaftlich fundierten Zivilisation einem starken Wandel unterworfen sind. Die technologische Entwicklung und die sich aus ihr ergebenden neuen Technologien und Arbeitsmethoden führen zu einer Entwertung der Erfahrung, die als entscheidende Grundlage der Geltung der Autorität angesehen wurde, die Fixierung auf die Erfahrung kann ein ausgesprochenes Hemmnis für die Bewältigung der Arbeit werden. Aber selbst dort, wo dem Älteren die Anpassung an die veränderte Situation immer neu gelingt, ergibt sich die Schwierigkeit, daß das nicht mehr deutlich wird, da die Arbeitswelt der täglichen Anteilnahme der Jüngeren normalerweise entrückt ist und dadurch zu einem unbekannten Bereich wird. All das führt dazu, daß die Autoritätsstellung, die sich aus der sichtbaren und anerkannten Bewältigung der Arbeit ergab, erschüttert ist. Da der Autoritätsanspruch aber nicht aufgegeben wird, motiviert durch die berechnete und wohl auch besorgte Überzeugung, daß die nachwachsende Generation erzogen werden müsse, konzentriert sich dieser Anspruch außerhalb des durch sichtbare Leistung fundierten Bereichs auf die Forderung nach Beeinflussung von Denken und Verhalten der jüngeren Generation. Die Fragwürdigkeit besteht darin, daß für die Jüngeren der Zusammenhang zwischen Autoritätsforderung und dem Leben nicht mehr sichtbar ist. Tatsächlich ist es so, daß nicht einmal von den professionellen Erziehern dieser Zusammenhang deutlich gemacht wird

bzw. daß unreflektiert unterstellt wird, mit jeder Autoritätsforderung sei dieser Anspruch schon erfüllt. Voluntaristische Absichten können voll durchschlagen. Die anmaßenden Autoritäten verkommen zur Karikatur, weil sie Forderungen ohne Realitätsbezug aufstellen. Der Unbeteiligte kann sie der distanzierten Lächerlichkeit preisgeben, der Heranwachsende oder sonst Abhängige kann sich der angemäßen Autorität nicht entziehen, sondern hat unter ihr zu leiden, einerseits weil er abhängig und willkürlichen Forderungen ausgesetzt ist, andererseits weil er durch willkürliche Behauptungen über die Welt und das Leben keine Orientierungshilfe erhält.

Die Konsequenzen voluntaristischer pädagogischer Prägungsversuche sind weitreichend. Sie haben ihren Ort auch in einem politischen Kontext. Dafür mag als Beispiel der Streit zwischen den Liberalen und konservativen Staatsideologen im 19. Jahrhundert dienen. Der Streit, der sich an der Frage nach der Legitimität der Obrigkeit festmacht, verdichtet sich für Friedrich Julius STAHL in der weit über den besonderen Fall hinaus bedeutsamen Formel: "Autorität, nicht Majorität" ¹⁹⁾, die sich bei genauerem Hinsehen als falsche Alternative herausstellt trotz der Wertschätzung, die sie sich bis heute erhalten hat, sei es als konservative Kampfpapare ²⁰⁾, sei es in der Umkehrung der Papare als Berufung auf die Majorität. Beiden ist das Mißverständnis gemeinsam, daß sinnvolle politische Ordnungen allein durch institutionelle Regelungen herstellbar wären. Konservative Apologeten wollen die Autorität durch bestimmte Vorgaben sichern: die Erziehung hätte dann nur noch die Aufgabe, Verhaltensweisen der Menschen einzüben, die mit den Vorgaben im Einklang stehen. Die Berufung auf die Majorität bedeutet hingegen ohne eine Vorbereitung der Menschen auf autonomes begründetes Handeln, die die Erziehung zu leisten hätte, im Ergebnis einen Voluntarismus der großen Zahl, der ebensowenig zu begründeten Ergebnissen führen kann. Es ist zwar richtig, daß demokratische Verhältnisse nicht durch Erziehung herbeigeführt werden können, sondern nur durch politisches Handeln, aber ohne Erziehung sind demokratische Verhältnisse ebenso nicht herzustellen und nicht zu sichern, weil demokratisches Handeln als autonom gedachtes Handeln der Fähigkeit der Begründung und des rationalen Diskurses bedarf - prinzipiell bei jedem Mitglied der Gesellschaft. Daß der Versuch, diese

Fertigkeiten für möglichst alle zu erreichen, scheitern kann, ist offensichtlich. Als naturnotwendig aber könnte solches Scheitern erst beschrieben werden, wenn vorher tatsächlich der Versuch gemacht worden wäre, in einen methodisch gesicherten Diskurs über Lebensprobleme und deren mögliche Lösungen einzutreten. An solchen Fragen hätte sich eine pädagogische Autorität zu bewähren. Pädagogischer Voluntarismus der Art, daß nach Gutdünken bestimmte Stücke der Überlieferung und willkürliche Forderungen als verbindlich vorgestellt werden, führt nur zu zusätzlicher Zerstörung der Lebensfähigkeit der Menschen.

Für die Notwendigkeit der Bekämpfung des Voluntarismus in der Erziehung gibt es auch sozialpsychologische Gründe. Wird jemand ständig mit irgendwelchen willkürlichen Forderungen konfrontiert, paßt er sich vielleicht vorübergehend an, um von Druck entlastet zu werden, aber eine Auseinandersetzung mit der Welt findet nicht statt. Ist der Heranwachsende dem Druck entrückt oder selbst erwachsen geworden, versucht er nun seinerseits, sich um jeden Preis durchzusetzen. So gebiert ein Voluntarismus den folgenden. Eine Perpetuierung der Willkür ist die zwangsläufige Folge. Die Überwindung der Willkür bei der Beurteilung von Sachverhalten und bei der Einschätzung und Bestimmung des eigenen Handelns soll aber ein unaufgebbares Ziel sein. Wenn wir mit Recht darauf bestehen, daß es nicht hinreichend ist, dem Lernenden bestimmte Sachverhalte mitzuteilen, sondern immer wieder betonen, er müsse sie auch begreifen, er müsse gar in die Lage versetzt werden, sich neue Sachverhalte und ein neues Verständnis jederzeit zu erarbeiten (Lernen des Lernens), so können wir nicht weiterhin so tun, als würde mit dem allen ein Selbstzweck verfolgt, als ginge es nicht um Denken und Handeln im politischen und privaten Raum, als ginge es dabei nicht um die Bewältigung der Lebensprobleme. Die unverzichtbare Forderung an den Heranwachsenden, sein Urteilen und Handeln einer begründeten Disziplinierung zu unterwerfen, wird zur Überlebensfrage. Jegliche Form von Voluntarismus bei den Erziehern verhindert die Erreichung dieses Ziels.

1.2.3 Der "Zwang" der modernen Welt

Von zentraler Bedeutung für unseren Zusammenhang ist die scheinbare Überwindung irrationaler Traditionen durch die "Rationalität" der modernen Welt, der angeblich alle unterworfen sind und die sich darstellt in einem quasi "naturgesetzlichen" Zwang des Bestehenden. Dieser Zwang soll nicht diskutierbar sein, da er in der Gestalt der Technik, die (Natur-)Wissenschaft und Technologie zur Grundlage hat, als Garant für den Fortschritt angepriesen wird. Eine solche Redeweise verschweigt, wie inzwischen hinlänglich bekannt ist, daß es sich um eine "halbierte Rationalität" (HABERMAS) handelt, da sie die Zwecke ihres Handelns schon in ihrem eigenen Fortschreiten zu finden glaubt und nicht mehr danach fragt, wie sie sinnvollen Lebenszwecken der Menschen dienen kann. Neben dem verselbständigten technischen Denken bestehen beengende Traditionen fort, die den Menschen leidliche Orientierungshilfen für ihr soziales Handeln liefern. Aber auch gegenüber den technischen Wissenschaften haben die Menschen keine grundsätzlich andere Haltung eingenommen als gegenüber den irrationalen Traditionen vorher. "Der Glaube an die Wissenschaft - der Szientismus - spielt die Rolle der herrschenden Religion unserer Zeit." ²¹⁾ Und weiter: "Die moderne Welt kann weitgehend als Ergebnis einer Säkularisierung des Christentums verstanden werden." ²²⁾ WEIZSÄCKER spricht vom Szientismus als "Wissenschaftsreligion". So wie vorher an das heilsame Wirken der Priester geglaubt wurde, so jetzt an das heilsame Wirken der Wissenschaftler. Die Wissenschaftler sind "die Eingeweihten", der neue Priesterstand. Denn: "Das führende Element des Glaubens ist nicht das Fürwahrhalten, sondern das Vertrauen." ²³⁾ Dieses Vertrauen aber ist nach wie vor blind, weil die Möglichkeit der Nachprüfung nicht gegeben ist. Die Wissenschaftler werden zu Sachwaltern der Rituale der Wissenschaft, aus deren Beherrschung sie ihre Autorität ableiten. Hand in Hand mit (Natur-)Wissenschaft und Technik entwickelt sich die industrielle Arbeitswelt mit ihren neuen Anforderungen an die Menschen. Die Befreiung der Massen aus Abhängigkeit und Fremdbestimmung bringen partielle Liquidationen beengender Traditionen nicht. LUKACS erwähnt das Beispiel des Übergangs vom Feudalismus zum aufkommenden Kapitalismus: die Liquidierung bestimmter Traditionen wurde zur Vorbedingung für das

Fortschreiten zu einer neuen ökonomischen und politischen Verfassung; der maßgebliche Einfluß einer kleinen Zahl blieb aber erhalten. "Die personale, von Mensch zu Mensch gehende Unterdrückung und Ausbeutung des Feudalismus bedurfte der göttlichen Offenbarung und Autorität als ideologischen Schutzes, und der aufkommende Kapitalismus mußte nicht nur die ökonomischen und politischen Bindungen beseitigen, um den Arbeiter für seine Zwecke 'frei' zu bekommen, sondern auch die ideologische Grundlage der alten Gesellschaft erschüttern. Er mußte also an die Stelle des persönlichen Gottes das unpersönliche Naturgesetz setzen: die alte Autorität zerstören, aber an ihrer Stelle eine neue Autorität auf den Thron erheben. Diese neue Autorität ist das Naturgesetz. Und die Funktion des Naturgesetzes ist eine doppelte. Einerseits zerstört es die alte Autorität, erschüttert den Glauben in den Massen, als ob die feudale Art der Unterdrückung und Ausbeutung eine von Ewigkeit her notwendige, von Gott gewollte Ordnung wäre. Andererseits jedoch erweckt es in ihnen den Glauben, als ob die unpersönliche, 'naturgesetzlich' wirkende kapitalistische Produktionsordnung den 'ewigen' Gesetzen der menschlichen Vernunft entsprechend, von menschlichen Willenssetzungen unabhängig, durch menschliche Anstrengungen unzerstörbar: als ob sie eine zweite Natur wäre ..." ²⁴⁾ Es wird keine neue Qualität der Autorität erreicht, weil das alte Muster erhalten bleibt, daß wenige das Wissen verwalten und die Vielen zur Abhängigkeit verdammt bleiben.

Eine entscheidende Modifikation erfuhr diese Abhängigkeit dadurch, daß nicht mehr eine äußere Kontrolle die Menschen lenken sollte, sondern daß eine freiwillige Unterordnung unter bestimmte Forderungen die Ordnung des Zusammenlebens sichern sollte. Das ist das Programm der Reformatoren. "Die große geistige Leistung der Reformatoren liegt in der Artikulation der Idee, daß das Heil der Menschen nicht von den sakramentalen Veranstaltungen einer Priesterkaste, sondern vom seelischen Verhalten der Einzelnen abhängt ... Die Reformatoren haben so dem Individuum in der Ideologie die Selbständigkeit gegeben, zu welcher es durch die Umgestaltung der Wirklichkeit berufen war, eine freilich abstrakte und weitgehend vermeintliche Selbständigkeit, die wie in der Praxis durch die von den Menschen zwar besorgte, aber unbeherrschte Wirtschaft, so in der Theorie durch die Gnadenakte eines von den Menschen

entworfenen und doch als autonom betrachteten, undurchschaubaren Gottes beschnitten ist." 25) Die neue Arbeitsmoral verlangt "Selbstdisziplin, Verantwortlichkeit, Arbeitseifer" (HORKHEIMER). Das alles mußte gelernt werden, um die gewünschte Innenlenkung zu sichern. Aber vorsichtshalber wollte man sich doch auf die Einsichtsfähigkeit der Menschen nicht allein verlassen. "Die bürgerlichen Tugenden, Achtung vor den Gesetzen, Friedfertigkeit, Liebe zur Arbeit, Gehorsam gegen die Obrigkeit, Opferbereitschaft für die Nation und anderes mehr werden von der Kanzel aus in eins mit der Gottesfurcht dem Volke eingeschärft. Die Sprache der Predigt ist demokratisch, sie wendet sich an alle. Doch gehört es zu ihrem Sinn, daß Einzelne und ganze Gruppen grundsätzlich als die Bösen und Verstockten draußen bleiben. Zur Anforderung an die Masse, daß sie die adäquate Befriedigung ihrer Triebe sich versage und sie nach innen wende, gehört, gleichsam als Trost, als Kompensation, die fortwährend erneuerte Überzeugung, daß jene, welche den Verzicht und die Anstrengung nicht leisten, verworfen sind und ihrer furchtbaren Strafe nicht entgehen werden." 26)

Durch die staatliche Schule wird die Pädagogik und also auch die pädagogische Autorität in den Dienst dieser "Sachzwänge" gestellt. Die Massenerziehung der Neuzeit hat sich, anders als die Eliten-erziehung, so entwickelt, daß immer zuerst danach gefragt wurde, welche Fähigkeiten ausgebildet werden mußten, damit die Menschen ihre Arbeit tun könnten. Dabei ging es schwerpunktmäßig um die Ausbildung bestimmter Tugenden, erst sehr spät im Zuge der Herausbildung des Berechtigungswesens auch um die Sicherung eines adäquaten Wissenskanons. Politisch-gesellschaftliche Fragen und Fragen der Kultur im engeren Sinne wurden entweder nicht thematisiert, oder es fand eine Festlegung auf bestimmte Überzeugungen und Verhaltensanforderungen statt, die die Möglichkeit eines autonomen Handelns gar nicht erst in den Blick kommen ließen. Das politische und menschliche Selbstbewußtsein der Meisten wurde dadurch verhindert oder eingeschränkt. Treten auch religiöse Zwänge heute insgesamt zurück, so ist doch das Schema der Fremdbestimmung dadurch noch nicht aufgegeben. Die berufliche Bildung wird zunehmend industriell funktionalisiert, so daß sie ihrer bildenden Elemente noch beraubt wird; die Tugenden, die die Menschen im Leben leiten sollen, sei es bei der Arbeit, sei es in

ihrem sonstigen Handeln, werden aus den verschiedensten Traditionen abgeleitet. Es sind aber kaum Orte erkennbar, wo eine Anleitung zu einer Beurteilung der Traditionen und der sich aus ihnen ergebenden Behauptungen über die Welt stattfindet.

1.2.4 Hierarchisches Denken in der Erziehung

Die Hauptbelastung durch herkömmliche Autoritätsverständnisse bestand und besteht darin, daß durch die Autorität nicht, wie behauptet, der Gesamtzusammenhang sichergestellt wird, sondern daß sie zu einem Vehikel für die Monopolisierung von Entscheidungen wurde. Hannah ARENDT wirft konservativen Ideologen vor, sie wollten "das Beispiel der Erziehung durch Autorität auf das Politische übertragen". In Wahrheit "hat es immer nur dazu gedient, wirkliche oder erstrebte Herrschaftsverhältnisse zu verschleiern und vorzugeben zu erziehen, wo man eigentlich herrschen wollte." ²⁷⁾ Unter einem egalitären Anspruch seien Unterordnungsverhältnisse im politischen Bereich nicht vertretbar, in pädagogischen Autoritätsverhältnissen hingegen sei die Hierarchie anzuerkennen. "Die autoritäre Beziehung zwischen dem, der befiehlt, und dem, der gehorcht, beruht weder auf einer beiden Teilen gemeinsamen Vernunft noch auf der Macht des Befehlenden. Was beide gemeinsam haben, ist die Hierarchie selber, deren Legitimität beide Parteien anerkennen und die jedem von ihnen seinen von ihr vorbestimmten, unveränderbaren Platz anweist." ²⁸⁾ Wenn die Erziehung veranstaltet wird, um zu einem vernünftig begründeten Urteilen und Handeln zu gelangen, ist aber gerade die unterstellte "gemeinsame Vernunft", verstanden als die Fähigkeit, über Lebensziele zu reden und sie als vernünftig oder unvernünftig zu begründen, die Grundlage pädagogischer Autoritätsverhältnisse, da sie ermöglicht, daß der Lernende sich mit vorgeschlagenen Deutungen auseinandersetzt und daß der Lehrende mit Hoffnung auf Erfolg bemüht sein kann, die intellektuelle Differenz zu vermindern. Deshalb erscheint es als eher irreführend, wenn im Zusammenhang mit solchen Verhältnissen von "Hierarchie" und vom "unveränderbaren Platz" in der Autoritätshierarchie gesprochen wird. Die Autoritätsgeltung soll nicht von der Hierarchie und bestimmten sozialen Rollen in ihr abhängig gemacht werden, sondern von

der erwiesenen Fähigkeit und dem Bemühen, Heranwachsende zur Beurteilung praktischer und technischer Probleme anzuleiten. Sicherlich müssen die Erwachsenen die "Verantwortung für die Welt übernehmen", sicherlich ist es bedenklich, wenn "die Erwachsenen sich weigern" ²⁹⁾, das zu tun. Diese Frage soll uns im Zusammenhang mit der Antiautoritätsdiskussion noch besonders beschäftigen. Hier sei nur vorgeschlagen, diese schwierige Frage nicht mit einer Hierarchiediskussion zu belasten. Die desolote Situation ist nicht zu leugnen, aber sie beruht doch auf der Tatsache, daß die Erwachsenen selbst die Welt nur ungenügend durchschauen, weil auch sie nur ungenügend aufs Verstehen vorbereitet wurden. Die formale Restituierung eines inzwischen entwerteten Autoritätsverhältnisses kann da gar nichts bewirken. Der potentiell und faktisch chaotische Charakter der Welt kann durch Autorität nicht überwunden werden. Institutionell oder wenigstens allein institutionell ist das Chaos nicht abzuwenden. Da die Unsicherheit über das, was gelten soll, zwangsläufig die Erziehung entscheidend betrifft, können wir nicht so tun, als gäbe es h i e r eine Sicherheit, die im übrigen abhanden gekommen ist. Da man - so Hannah ARENDT - auch in einer auf Egalität zielenden politischen Konzeption in der Erziehung auf Autorität und Tradition nicht verzichten könne, bedeute das, "daß nicht nur Lehrer und Erzieher, sondern wir alle, sofern wir zusammen mit unseren Kindern und den Jungen in einer Welt leben, uns zu Kindern und den Jungen radikal anders verhalten müssen, als wir uns zueinander verhalten. Wir müssen das Gebiet der Erziehung von anderen, vor allem den politischen öffentlichen Lebensgebieten entschieden scheiden ..." ³⁰⁾ Es ist sicher ein schwieriges Problem, wie man Kinder auf die spätere Ernstsituation des Lebens vorbereiten soll und wie lange und in welcher Weise man sie von dem Ernstfall freistellen kann und darf, aber es ist eine falsche Alternative zu behaupten, politische und pädagogische Autorität hätten nichts miteinander zu tun. Nicht wie eine pädagogisch-hierarchische Autorität in einer autoritätslosen Welt bestehen kann, ist die Frage, sondern wie eine politische und pädagogische Autorität unter demokratischen und also egalitären Anforderungen aussehen muß, ist zu prüfen. Unabdingbar ist für beide, die politische und die pädagogische Autorität, daß sie nicht die Einsicht in bestehende und herzustellende Sozialverhältnisse unmöglich machen

dürfen, sondern daß insbesondere die Tatsache, ob sie eine solche Einsicht möglich machen oder nicht, ein untrügliches Indiz dafür ist, ob es sich um eine demokratische oder um eine autoritäre Autorität handelt. Denn das Ziel einer rationalen Autorität soll darin bestehen, einen Beitrag zu leisten zu besserem Urteilen und Handeln in lebenspraktischen Fragen. Soweit damit bestehende Regelungen in ihrer Geltungswürdigkeit bezweifelt werden, bedeutet die Forderung nach einer demokratischen Autorität und der Versuch, sie zu etablieren, immer einen Angriff auf das "establishment". Pädagogisch findet diese Wendung ihre Spitze in der Anforderung an den Erzieher, sich von einer hierarchischen Autoritätsfixierung zu lösen, weil sie die Nachwachsenden je nach Vorlieben oder Interessenlage der Erzieher unselbständig auf ausgewählte Teile der Überlieferung festlegt und die Chance zur rationalen Aneignung und Umformung der Tradition verbaut.

Zusammenfassung

Allen beschriebenen Konzeptionen liegt hierarchisches Denken zu Grunde. Ganz offensichtlich ist das bei religiösen "Begründungen" der Autorität, die die Priester zu Sachwaltern der Rituale und damit der Weltinterpretation machen. Voluntaristische Behauptungen über die Welt gehen meistens schon von bestehenden hierarchischen Verhältnissen aus oder schaffen doch faktisch Hierarchien, wenn auch ein Scheitern der Willkür durch Aufbegehren der Betroffenen oder durch die Realitätsfremdheit des Fordernden nicht ausgeschlossen werden kann. Sehr viel schwieriger stellt sich das Problem bei der Hochschätzung dar, die die Wissenschaftler erfahren. Der Respekt vor der institutionalisierten Wissenschaft und der in ihr Tätigen hindert die Menschen, nach dem Sinn des Tuns in den Wissenschaften zu fragen, was wieder zu hierarchischen Verhältnissen führt, wenn die Wissenschaftler die Frage nach den Zwecken ihres Handelns nicht ausdrücklich selbst in die Diskussion einführen und den Menschen einsichtig machen, in welcher Weise ihre Arbeit dem Leben aller nützt. Das gilt in besonderer Weise für das Verhältnis zwischen dem Zögling und dem wissenschaftlich gebildeten Erzieher. Pädagogische Autoritätsverhältnisse sind ebenfalls hinreichend durch hierarchische Vor-

stellungen belastet, die sich dadurch ergeben, daß zumindest institutionelle Erziehung von gesellschaftlichen Anforderungen und Vorprägungen so sehr bedrängt ist, daß die eigentlich erzieherischen Momente kaum noch zur Geltung kommen. Solche falschen Ansätze werden zusätzlich unterstützt, wenn pädagogische Hierarchien allein dadurch begründet werden, daß der Autoritätsträger "mehr" weiß. Lehr-Lern-Verhältnisse sollten sich eben nicht an hierarchischen Vorbildern orientieren, sondern ihren Bezugspunkt in der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebensprobleme haben, mit denen der Zögling nicht oder nur ungenügend vertraut ist. Von Erziehung sollte sinnvollerweise nur dann gesprochen werden können, wenn der Erzogene selbständig urteilen kann. Dieses Ziel ist aber nur erreichbar, wenn während der Erziehung das Urteilen erlernt wird, nicht aber dann, wenn Urteile auf Grund der Autorität des Erziehers übernommen wurden.

Die Mängel hierarchischer Konzepte bestehen in folgenden Punkten:

- o Sie verlassen sich auf die Möglichkeit der institutionellen Sicherung eines erreichten Kulturzustandes, die nur durch wenige besorgt werden soll.
- o Das Verhalten der großen Zahl soll durch eingepflanzte Überzeugungen gelenkt werden: dadurch kommt die Selbstbestimmung nicht in den Blick.
- o Die Handlungszwecke sind vorgegeben, so daß nur noch die Mittel diskutierbar sind.
- o Es findet eine Ablösung von der Lebenspraxis statt, indem isolierte, d.h. willkürliche Behauptungen über partikuläre Lebenszwecke und daraus abgeleitete Verhaltensforderungen aufgestellt werden.
- o Insgesamt wird ein rationaler Dialog, in dem bestimmte Zwecke allererst als begründet ausgewiesen werden müßten, nicht eröffnet.

Um aber die Gefahren kontroverser Willkür zu vermeiden, ist es für unsere Kultursituation nötig, einzusehen, "daß die Berufung auf irgendwelche Autoritäten und Traditionen, d.h. die Berufung auf die Behauptungen oder Vorschriften bestimmter Personen, die nicht mehr kritisch - d.h. hier auf ihre Annehmbarkeit hin - hinterfragt werden dürfen, nicht zugelassen werden soll." ³¹⁾

1.3 Die Sicherung des kindlichen Anspruchs auf Erziehung gegen erzieherischen Dogmatismus und Skeptizismus

Für die Entscheidung der Frage, welche Anforderungen an Kinder als berechtigt anzusehen sind und was man sie lehren soll, hat als leitender Gesichtspunkt zu gelten, den Anspruch der Individuen auf Erziehung zu sichern. Gelungene Erziehung hätte sich am Ende dadurch auszuweisen, daß autonomes Urteilen und Handeln erreicht wird. Ehe positiv etwas über den Weg zur Erreichung eines solchen Zustandes auszusagen ist, sollen Fehlformen bezeichnet werden, die dem entgegenstehen. Als entscheidende Hindernisse einer begründeten und sinnvollen Erziehung erweisen sich Dogmatismus und Skeptizismus.

Dogmatische Positionen werden aus unterschiedlichen Motiven und in verschiedenen Ausprägungen in den Erziehungsprozeß eingebracht. Von der beabsichtigten Überlieferung nur bestimmter Traditionen bis zu einer Verengung des pädagogischen Horizonts aus Unfähigkeit ist ein breites Spektrum erkennbar. Versuche doktrinäer Festlegung auf geschlossene Traditionsbestände stehen neben dogmatischer Verpflichtung auf willkürliche Einzelbehauptungen und ideologische Fixierungen, die vornehmlich der "Rechtfertigung" bestehender Sozialverfassungen dienen sollen. Es ist aber müßig, diese Modifikationen derselben Erscheinung spitzfindig auseinanderzupflücken, denn im pädagogischen Ergebnis sind sie kaum voneinander zu unterscheiden. Doktrinäre, dogmatische und ideologische Behauptungen verhindern das Selbstdenken, weil nicht zu einer **B e u r t e i l u n g** der Behauptungen angeleitet wird. Die Behauptungen bestehen in der Mitteilung von Urteilen und Weltanschauungen, in der Propagierung von Werten und Grundüberzeugungen, in der Überlieferung einer bestimmten Moral oder in der Aufstellung materialer Normen, also Normen, die Verhaltensanweisungen für den Einzelfall liefern sollen. Das Operieren mit bestimmten Vorgaben beschränkt sich nicht auf Situationen des alltäglichen Umgangs der Menschen oder eben auf das "Lehren" in der Schule, sondern findet sich selbst in den etablierten Wissenschaften. "Das ideologische Verhalten zum Werturteil unterscheidet sich vom wissenschaftlichen gründlich dadurch, daß es eine Stufe vor diesem ansetzt: Es fragt nach der Berechtigung wertender **s p e z i f i s c h e r** Urteile und setzt die Maß-

stöße, die 'obersten' Werte, als gesichert unkritisch voraus. Da ihm Werte von vornherein objektiv 'gegeben' sind, versteht sich die Legitimität des wertenden Urteils von selbst - und 'wissenschaftlich' wird ein solches dann einfach im Munde von Gelehrten." ³²⁾ Die Annahme oder Ablehnung solcher "Werte" oder der anderen oben genannten Behauptungen kann nicht zum Prüfstein für das Gelingen von Erziehung gemacht werden, wenn auch immer wieder zu beobachten ist, daß ein Aufbegehren oder die Ablehnung durch den Schüler gegenüber solchen Zumutungen geradezu als moralisches Versagen ausgelegt wird. Die Akzeptierung oder Verwerfung bestimmter Werte ist aber keine moralische Frage. Die tatsächlich gegebene Situation, daß wir mit gegeneinander kontroversen Werten konfrontiert sind, zwingt uns, nach Wegen zur Beurteilung zu suchen, um die Chance aufrechtzuerhalten, zusammen leben zu können.

Aus dem Streit der Dogmatiker hält sich der Skeptiker vornehm heraus. Dabei ist als positive Absicht nicht zu verkennen, daß eine skeptische Haltung den Versuch darstellt, individuelle Unabhängigkeit überhaupt zu bewahren. "Der positive Gehalt der Skepsis ist das Individuum." ³³⁾ Aber die erstrebte Unabhängigkeit wird soweit getrieben, daß sie gleichgültig wird gegenüber den Problemen und dem Handeln der Menschen. "Die Skepsis ist eine krankhafte Art intellektueller Unabhängigkeit, sie ist gegen Wahrheit und Unwahrheit immun." ³⁴⁾ Wird der Skeptizismus und damit die Unentschiedenheit zum allgemeinen Programm erhoben, beschwört er zudem besondere Gefahren herauf. Sie bestehen darin, daß die Menschen in einer Situation chaotischer Verwirrung, die durch die willkürliche Verbreitung unterschiedlichster Heilsprogramme erzeugt wird, die einmal eingenommene Haltung skeptischer Distanzierung in der Regel nicht durchhalten, wenn zentrale Lebensbedürfnisse mit dogmatischen Anforderungen von irgendeiner Seite kollidieren. Da sie in keiner Weise auf das Lösen von Konflikten zur Ermöglichung gemeinsamen Handelns vorbereitet sind, reagieren sie mit Fanatismus zur Durchsetzung ihrer Interessen. Nicht vorbereitet zu sein auf die Einschätzung bestimmter Anforderungen und auf realitätsgerechte Reaktionen, führt mit einiger Sicherheit zu einem Schwanken zwischen Skepsis und Fanatismus. Dogmatismus, verstanden als Übernahme und Propagierung beliebiger Theorien oder Theoriestücke, und Skeptizismus, verstanden als

Gleichgültigkeit gegenüber der Überlieferung, führen zwangsläufig zu wachsender Verwirrtheit der Menschen, weil ihnen mehr und mehr die Maßstäbe fehlen, wenn sie Probleme beurteilen müssen oder sinnvolles Handeln erstreben wollen. Die Aufhäufung von Wissen in Form von mehr oder weniger verbundenen Kenntnissen hilft nicht mehr weiter, denn zur notwendigen Stellungnahme leisten sie allein nichts. "Nicht irgendwelche, sondern die wahren Ideen in ihrer historisch adäquaten Gestalt unterscheiden 'Bildung' von bloßem Wissen. Der pädagogische Versuch, den pragmatischen Bürger mit Tradition, mit Griechenland, zuweilen auch mit dem Thomismus gegen Barbarei immun zu machen, ist ganz weltfremd. Es gibt keinen Humanismus ohne klare Stellungnahme zu den geschichtlichen Problemen der Epoche; als bloßes Bekenntnis zu sich selbst kann er nicht existieren. Der Humanismus der Vergangenheit bestand in der Kritik der feudalistischen Weltordnung mit ihrer Hierarchie, die zur Fessel der Entfaltung des Menschen geworden war. Der Humanismus der Gegenwart besteht in der Kritik der Lebensformen, unter denen die Menschheit jetzt zu Grunde geht, und in der Anstrengung, sie in vernünftigem Sinn zu verändern." ³⁵⁾ Die Stellungnahme, die Bildung kennzeichnen soll, besteht in der Fähigkeit der Beurteilung traditioneller Behauptungen, die Geltung auch für die gegenwärtige Situation beanspruchen, und in der Bestimmung begründeter Lebenszwecke.

Vom Skeptizismus sind auch die Pädagogen nicht verschont geblieben. Die antiautoritären Erzieher können wir als pädagogische Skeptiker ansehen, also "eine Art Nomaden, die allen beständigen Anbau des Bodens verabscheuen", wie KANT von den Skeptikern sagt. ^{35 a)} Über sie soll eine erste Einschätzung gegeben werden. Die Erzieher, die die Anti-Autorität zu ihrem Programm erhoben haben, haben erkannt, daß der Versuch dogmatischer Erziehung schädlich ist. Sie sagen mit Recht, daß Unfreiheit und Fremdbestimmung notwendig Ergebnisse dogmatischer Festlegungen sind. Aber sie ziehen aus ihrer Erkenntnis die falschen Konsequenzen, indem sie zum Rückzug blasen. Sie haben die von ihnen verworfene dogmatische Denk-Position noch nicht ernsthaft verlassen, wenn sie mit den dogmatischen "Erziehern" davon ausgehen, daß nur so erzogen werden könne, daß die Erzieher die Nachwachsenden auf ganz bestimmte Inhalte festlegen. ³⁶⁾ Um dem Zwang zu entgehen, sich selbst des Dogmatismus schuldig zu machen, ent-

schließen sie sich zum Rückzug; das bedeutet aber, daß sie die Kinder und Jugendlichen allein lassen. Ihr großer Fehler besteht darin, daß sie die Überwindung der geistigen Verwirrung nicht in Angriff nehmen. Das ist um so fragwürdiger, als die Dogmatiker der verschiedensten Couleur ihr einmal begonnenes Werk fortsetzen. Die Heranwachsenden werden durch die Anti-Autoritären in doppelter Weise zu Opfern: sie können sich weder zu begründeten Normen durcharbeiten, noch wird ihnen ein Halt gegeben durch dogmatische Behauptungen, die ja zweifellos subjektiv eine gewisse psychische und geistige Stabilisierung haben leisten können. Fehlen jegliche Orientierungsmöglichkeiten, entsteht ein pseudoanarchischer Zustand. Die Antiautoritären behaupten zwar, die Heranwachsenden besäßen bei ihnen Freiheit, aber das ist eine beschönigende Rede-weise für den Tatbestand der totalen Orientierungslosigkeit. Die behauptete Freiheit kann nicht realisiert werden.

Es erscheint sinnvoll, sich verschiedene Spielarten von Dogmatismus und Skeptizismus vor Augen zu führen, um unseren Blick zu schärfen für die Einschätzung konkreter Erzieherhaltungen auf dem Hintergrund einer solchen generellen Unterscheidung. WILSON ³⁷⁾ formuliert als Beispiele für doktrinäres Verhalten oder doktrinäre Reaktionen vier Gegensatzpaare, wobei er auch skeptische Reaktionen als doktrinär bezeichnet, weil sie ein bestimmtes Verhalten durchgängig praktizieren wollen unabhängig von der Frage, ob es realitätsgerecht ist oder zu welchen Ergebnissen es führt.

Zunächst begegnen uns die Dogmatiker (indoctrinatory) und die Individualisten (isolationists). Die Dogmatiker halten strengere Anweisungen für nötig, sobald irgendwelche Schwierigkeiten und Abweichungen von gängigen Regeln sichtbar werden. Die Konformität ist ihnen kein Problem, sie sind Fanatiker der sichtbaren äußeren Ordnung, die innere Verfassung der Menschen ist ihnen gleichgültig. Die Individualisten dagegen weisen das Verfahren der Dogmatiker zurück, weil sie sich gegen Konformismus wehren wollen. "Sie neigen dazu, die sozialen Phänomene herunterzuspielen, die der ersten Gruppe so nachdrücklich auffallen, und leugnen ihre Verantwortung und ihre Zuständigkeit." ³⁸⁾ Es muß aber einen Weg geben, der einerseits nicht der Konformität verfällt und andererseits nicht gegen "soziales Chaos und persönliches Elend" immun ist.

Eine zweite Spielart doktrinärer Reaktionen liefern die Aktivisten (activists) und die Pedanten (academic). Die Aktivisten haben wie die Dogmatiker keine Bedenken gegen den Konformismus, sie sind einzig und allein auf schnell erstellte Programme aus: sie wollen ad hoc Ziele formulieren und dann sogleich drauflosarbeiten. WILSON nennt als Beispiele "Verwalter, praktizierende Lehrer, stöhnende Eltern, überarbeitete Schulaufsichtsbeamte". Sie alle leugnen die methodischen Probleme, die zwangsläufig entstehen, wenn es darum geht, begründete Ziele für die Erziehung zu formulieren und Wege anzugeben, die auch nur annähernd eine Gewähr dafür bieten, daß diese Ziele auf ihnen erreichbar sind. Die Pedanten hingegen sind die Distanzierten, die Unentschlossenen, die Problematisierer. Ihr Verhalten ist nicht Kennzeichen der Besonnenheit, sondern der Unfähigkeit zu entschlossenem Handeln. "Beide Verhaltensweisen ... teilen einen Grundzug, der kennzeichnend ist für Vorurteile: die Tendenz, Notwendigkeit und Wichtigkeit der Kommunikation geringzuschätzen, besonders in Bereichen, in denen wissenschaftliche und praktische Interessen aufeinandertreffen." 39)

Ein weiteres Beispiel finden wir in den Psychometrikern (psychometric) und den Intuitionisten (intuitive). Für die Psychometriker ist nur das von Interesse, was meßbar ist. Alle Probleme, die dem Messen nicht zugänglich sind, betrachten sie als nicht nachdenkenswert, wenn es um Lehren und Lernen oder andere Lebensprobleme geht. Als Beispiel können dogmatische Behavioristen dienen. Die Intuitionisten hingegen halten solche Fragen sehr wohl für wichtig, glauben aber, durch Spontaneität, Aufgeschlossenheit, Gutwilligkeit etc., durch das richtige Handeln zum richtigen Zeitpunkt werde man die Probleme schon lösen. Als Einzelpunkte mögen die Überlegungen beider nicht sinnlos sein, aber es fehlen die Vorüberlegungen, es fehlt der allgemeine Bezugsrahmen, in dem sie sich als sinnvoll erweisen können. Beide leugnen die konzeptionellen Schwierigkeiten, die dann entstehen, wenn man zu einem begründeten Handeln gelangen will.

Ein ganz eigenes Gegensatzpaar bilden die Fordernden (tough-minded) und die Nachgiebigen (tender-minded), denn deren gegensätzliche Reaktionen finden wir als generelles Erzieherverhalten in allen anderen genannten Bereichen wieder. Ihr Dogmatismus besteht darin, das jeweils andere zu leugnen: der generell Nachgie-

bige leugnet die Sinnhaftigkeit von Forderungen, der generell Fordernde die Sinnhaftigkeit nachgebenden Handelns in der Erziehung. "Der Zusammenbruch der Autorität in unserer Zeit hat ein sprunghaftes Anwachsen schuldbewußter Reaktionen hervorgebracht, am weitesten verbreitet unter denen, deren generelles Verhalten man als 'liberal', 'links-orientiert' oder 'progressiv' bezeichnen kann; aber wenn diese auch die Wortreicheren sind, so ist es doch zweifelhaft, daß sie die Mehrheit bilden." 40)

Die dogmatischen Autoritäten bleiben nach wie vor die entscheidenden Gegner einer sinnvollen Selbstbestimmung. Aus der Behauptung "menschlicher Ohnmacht" wollen sie ihre Verfügungsberechtigung ableiten. In dieser Situation ist es sinnlos, als Gegenbehauptung die "menschliche Eigenmächtigkeit" ins Feld zu führen. Ein solches Vorgehen begünstigt nur das Mißverständnis, als wären die Formulierung von Lebenszwecken und sinnvolles Handeln in einem Akt spontaner Selbstbestimmung zu erreichen. Gegen beide Behauptungen ist an der Notwendigkeit festzuhalten, daß die Selbständigkeit mühsamer Erarbeitung bedarf. "Die Entdeckung der Vernunft hat ... im griechischen Denken zu einer neuartigen Selbständigkeit geführt, die als vernünftige Selbständigkeit sowohl gegen den mythischen Schein absoluter menschlicher Ohnmacht als auch gegen den sophistischen Schein absoluter menschlicher Eigenmächtigkeit auftritt. Auf dem Boden der einmal entdeckten Vernunft weiß der Mensch nunmehr, daß er (gegen den mythischen Schein) seine Zwecke rechtfertigen kann, und daß er sie darüber hinaus (gegen den sophistischen Schein) rechtfertigen muß, wenn anders er nicht seine eben erst errungene Selbständigkeit zugunsten unreflektierter Interessen wieder aufs Spiel setzen will." 41)

Die Skeptiker nehmen in dieser Auseinandersetzung insofern eine fragwürdig unentschiedene Haltung ein, als sie sowohl an der Ohnmacht als auch an der Eigenmächtigkeit der Menschen zweifeln. Dennoch müssen sie als Bundesgenossen für die Erstellung begründeter Erziehungsprogramme gewonnen werden, weil sie eine wichtige Voraussetzung als gültig anerkennen, daß nämlich dogmatische Programme nicht gelten sollen. Die Aufgabe der Skeptiker, der Nachgiebigen, der Liberalen etc. ist es, ihre grundsätzlich offene Haltung in der Weise fortzubilden, daß sie damit beginnen, eine nichtdogmatische Erziehung auch methodisch zu sichern, denn die

Dogmatiker fallen für diese Aufgabe so lange aus, wie sie an ihrer Position festhalten, d.h. nicht für dieses Programm zu gewinnen sind.

1.4 Die notwendige Vermeidung von Konditionierung und Indoktrination

Es ist nötig, sich noch die generell vorgefundenen dogmatischen "Lehr"weisen klarzumachen, um die eindeutig falschen Wege für jede Erziehung zu kennzeichnen: Konditionierung und Indoktrination. Die Konditionierung stellt den Versuch dar, das Verhalten der Menschen ausschließlich unmittelbar in der Weise zu lenken, daß das eigene Zutun der Gelenkten so weit wie irgend möglich ausgeschaltet ist: es kommt nur auf das Ergebnis, nämlich die Erreichung des gewünschten Verhaltens an. Die Indoktrination möchte auch ganz bestimmte Verhaltensweisen sichern, tut es aber in der Art, daß sie im einzelnen festgefügte Überzeugungen verankert, die dann hinreichen, Verhalten kalkulierbar zu steuern.

Für den Fall der Konditionierung bietet sich als deutlichstes Beispiel das faschistische Paradigma an: "Es liegt ... im Wesen postulierter Werte, daß ihre Vermittlung nicht an den Intellekt, sondern an eine vorgegebene Bereitschaft (oder Befähigung) zum Einverständnis appelliert. Die innere Erfahrung kann man nur haben oder nicht; sie entzieht sich einem P r o z e ß des Erkennens. So werden 'Geist' und 'Seele' zu Widersachern: Ersterer sucht auf einem gefährvollen Umweg das Ziel, dessen die Seele unmittelbar habhaft wird. Im Nationalsozialismus ist der despotische Charakter dieser Art der Wertsetzung offenkundig geworden. Wer die erklärten Gemeinschaftsziele n i c h t besaß, bekundete sich selbst als der Gemeinschaft der Eingeschworenen nicht zugehörig, die eben durch die F r a g l o s i g k e i t ihrer Wertbegriffe zusammengehalten war." ⁴²⁾ Das Verhalten ist insofern marionettenhaft, als es im Grunde nicht einmal mehr wichtig ist, daß die leitenden Werte bewußt wären, weil es letztlich nur auf das Verhalten ankommt. Jedes Handeln aus Gründen muß als "gefährvoller Umweg" angesehen werden, da nicht auszuschließen

ist, daß dann auch abweichendes Handeln möglich wird. Die Handlungsmotive sind nicht von Interesse, wenn das beobachtbare Verhalten nur den Erwartungen entspricht. Die inneren Zustände der Menschen werden ausgespart, das Verhalten wird nur mit den Mitteln der messenden Naturwissenschaft beobachtet. Die Konditionierung bleibt nicht auf das faschistische Beispiel beschränkt, wie wohl gerade dieses einen Hinweis darauf enthält, wie politische Grundverhältnisse auf die Erziehung zurückwirken bzw. sie in je besonderer Weise konstituieren. Auch der Behaviorismus bleibt der messenden Beobachtung verhaftet, die insofern eine Reduktion wissenschaftlicher Aufgaben darstellt, als sie nach Gründen oder Motiven für bestimmte Verhaltensweisen nicht fragt. Ergibt sich ein nicht gewünschtes Verhalten, so müssen die äußeren Bedingungen in veränderter Weise angeordnet werden, so daß am Ende eine Beeinflussung in der "richtigen" Richtung erfolgen kann. Karl MANNHEIM, der in seinen Überlegungen zum Problem der Konditionierung auch den Faschismus berührt, zielt in diesem Zusammenhang zentral auf den Behaviorismus, der für wissenschaftliche Überlegungen von grundlegender Bedeutung ist, weil er ein Beispiel für den Versuch liefert, auch in den Kulturwissenschaften nach naturwissenschaftlichem Vorbild nur solche Fragen zuzulassen, die durch Beobachtung, Messung, Beschreibung der Ergebnisse zu klären sind. In einem solchen Verfahren werden Fragen nach autonomen Begründungen und normative Fragen als unwissenschaftlich ausgesondert. "Der Behaviorismus ist ein typisches Produkt des Denkens auf jener Stufe der Massengesellschaft, auf der es für die Praxis wichtiger ist, das durchschnittliche Massenverhalten vorauszuberechnen, als die privaten Motive des einzelnen Menschen zu verstehen oder seine Persönlichkeit umzuformen ... Freilich verzichtet der Behaviorismus dabei von vornherein auf die Umformung des eigentlichen Menschen und der wirklichen Welt. Hat man diesen Wesenszug des Behaviorismus einmal erfaßt, dann kann man seine Verwandtschaft mit dem Faschismus nicht übersehen. Das soll nicht etwa heißen, daß der Behaviorismus selber faschistisch wäre, sondern vielmehr, daß der Faschismus im politischen Bereich weitgehend behavioristisch ist. Der Faschismus plant und verändert die politische Welt auf der Ebene des Behaviorismus. Das zeigt sich an der Art und Weise der Propaganda in den verschiedenen Ländern, durch welche die Massen nicht eigentlich verändert oder aufge-

klärt, sondern zur Gefolgschaft gebracht werden sollen. Der Faschismus schafft einen gesellschaftlichen Zwangsapparat, der jedes mögliche Verhalten gleichschaltet oder es zumindest zwangsweise zur äußeren Übereinstimmung bringt. In seiner Ideologie rühmt der Faschismus zwar die instinktiven Kräfte des Menschen, in Wirklichkeit dringt er jedoch gar nicht in die Tiefenschichten der menschlichen Persönlichkeit vor und wird ihrer ursprünglichen Vielfältigkeit in keiner Weise gerecht ... In der äußeren Gleichschaltung erreicht der Faschismus die höchste Stufe der funktionellen Rationalisierung, ohne auch nur im entferntesten an eine substantielle Rationalisierung heranzukommen." ⁴³⁾ Es sollte deutlich sein, daß die Konditionierung außerhalb des Bereichs liegt, in dem man sinnvoll von Autorität spricht. Denn die Frage, ob das Vorgegebene durch Überzeugung angenommen wird, stellt sich gar nicht, da eine unmittelbare Verhaltenssteuerung stattfindet. Wenn von denen, die diese Art der Steuerung praktizieren, dennoch gern von Autorität gesprochen wird, so muß das eher als der Versuch angesehen werden, diese Art des Vorgehens mit einer besonderen zusätzlichen Weihe auszustatten.

Die Indoktrination dagegen befindet sich auf halbem Wege zwischen Konditionierung und Rationalität. ⁴⁴⁾ Auch die Indoktrination will zwar den weiterreichenden "gefährvollen Umweg" der Selbstbestimmung vermeiden, aber sie will insoweit "Selbsttätigkeit" zulassen, als bestimmte festgefügte Überzeugungen, die bei dem Einzelnen verankert sind, der Antrieb des Verhaltens sein sollen. Die Vermittlung der Überzeugungen erfolgt durch nicht-rationale Methoden, denn w i e man zu ihnen kommt, ist gleichgültig, wesentlich ist, d a ß man zu ihnen kommt. Deshalb kann man berechtigterweise sagen, daß durch Indoktrination bewirkte Überzeugungen irrational sind: sie können nicht hinreichend durch Gründe vertreten werden. Der indoktrinierte Mensch glaubt, er habe s e i n e Überzeugung geäußert, wenn er die übernommene Meinung vorbringt, aber er kann sie nicht rational, d.h. durch schrittweise Argumentation, gegen andere Meinungen verteidigen. Durch Indoktrination hat der Heranwachsende zwar etwas gelernt, aber er hat es nicht verstanden, er kann das Gelernte deshalb nur als eine Meinung unter vielen einbringen. Die Indoktrination ist keine Form des Lehrens, denn an das Lehren muß die Anforderung gestellt werden, daß der Jugendliche in freier Diskussion

überzeugt wird und daß der Weg zum Ziel rekonstruierbar ist. Nur so kann der Autoritätsträger gezwungen werden zu zeigen, wie die eigene Position gegenüber anderen im Hinblick auf bestimmte Zwecke zu verteidigen ist und in welcher Weise sie dem Gesamtzusammenhang verpflichtet ist.

Indoktrinationsversuche führen beim Schüler zwangsläufig zum bloßen Lernen, und das Gelernte steht ihm nicht zur begründeten Disposition. "Was er bloß lernt, und so dem Gedächtnis anvertraut, das verrichtet er nur mechanisch (nach Gesetzen der reproduktiven Einbildungskraft) und ohne Verstand." ⁴⁵⁾ Für den Erzieher mögen die Motive zur Indoktrination vielfältig sein, im Kern können wir den Indoktrinierungsversuch als Ideologisierungsversuch auffassen. Die Ideologie dient der Rechtfertigung bestehender oder erstrebter sozialer und politischer Grundverhältnisse. Da diese "Rechtfertigung" zur wesentlichen Aufgabe des Erziehens wird, sind Indoktrination und Ideologisierung hier identisch. Noch die äußeren Verhaltensweisen werden einer unbegründeten Regulierung unterworfen. Die Zielsetzung verlangt, alle erzieherischen Handlungen auf die Festlegung von Schülerverhalten auszurichten. Das Gelingen oder Mißlingen der Erziehung bemißt sich daran, ob am Ende noch Abweichungen von den geforderten Schemata sichtbar werden oder nicht. Die "Beobachtung des Erziehungsgeschehens zeigt uns immer wieder, wie Erzieher es darauf anlegen, bestimmte Verhaltensweisen 'ein für alle Mal' zu regeln." ⁴⁶⁾ Dadurch unterstützen sie nicht zuletzt die gerade genannten Bestrebungen, auch wenn sie für sich selbst den Vorwurf der Indoktrination nicht gelten lassen wollen. Eine besondere Gefahr stellt solches Verfahren auf Grund der Tatsache dar, daß es immer eine gewisse Bereitschaft bei den meisten gibt, andere für sich entscheiden zu lassen, sei es aus Unverständnis, sei es aus mangelndem Mut zur selbständigen Entscheidung wegen eigener Unsicherheit. KANT wirft den Menschen Trägheit vor, wenn sie sich zu einem begründeten eigenen Verständnis durcharbeiten sollen. In den grundlegenden Fragen "sind die Menschen geneigt, mehr Sicherheit für ihre Person darin zu setzen, daß sie sich allen eigenen Vernunftgebrauchs begeben, und sich passiv und gehorsam unter eingeführte Satzungen heiliger Männer fügen. Dies tun sie aber nicht so wohl aus dem Gefühl ihres Unvermögens in Einsichten ..., sondern aus A r g l i s t, teils um, wenn etwa

hiebei gefehlt sein möchte, die Schuld auf andere schieben zu können, teils und vornehmlich um jenem Wesentlichen (der Herzensänderung), welches viel schwerer ist als Kultus, mit guter Art auszuweichen." 47) Er erwartet also von ihnen, die Richtung ihres Strebens in der Weise zu ändern, daß sie nicht mehr nach vorgeprägten Mustern (dem Kultus) leben sollen, sondern sich ernsthaft auf das schwierige Geschäft einlassen, ihre Lebensentscheidungen auf Grund eigener Überlegungen zu fällen. Die Unterwerfung unter fremde Vernunft ist zu überwinden. Um dieses aber erreichen zu können, hätte vor allem im pädagogischen Autoritätsverhältnis der Autoritätsträger seine Aufgabe so zu bestimmen, daß er zu diesem Ziel beitrüge statt mitzuwirken an der Unterwerfung unter fremde Vernunft.

Diese Unterwerfung äußert sich in der Regel in der Verpflichtung auf ganz bestimmte "Werte". "'Werte' sind kulturspezifische Maßstäbe, an denen sich Menschengruppen orientieren." 48) Für wenig gegliederte Gruppen oder Gesellschaften mit entsprechend geringen Veränderungsimpulsen und stabilen Traditionen ist es nicht abwegig anzunehmen, bestimmte Werte könnten eine hinreichende Orientierung liefern, ohne kontroverse Wirkungen hervorzurufen. Eine solche Annahme, die kontroverse Wertungen und die sich aus ihnen ergebenden Probleme erst für spätere Phasen historischer Entwicklung reserviert sehen möchte, verfehlt insofern den Kern des Problems, als auch in den sogenannten primitiven Gesellschaften Konflikte der Einzelnen mit den gesetzten Werten nicht auszuschließen sind, wenn auch der Bestand einer vorgegebenen Ordnung auf dieser Stufe noch nicht gefährdet werden konnte. Margaret MEAD stellt für die fünf von ihr untersuchten primitiven Gesellschaften fest: "Jede von ihnen betont eine einzige Wertordnung auf Kosten aller anderen." 49) Ihre äußerste Brisanz gewinnt dies Muster einer fraglosen Fixierung von Sprechen und Verhalten allerdings wirklich erst in der Neuzeit, also seit der Überwindung der feudalen Ordnung, weil erst jetzt kontroverse Wertungen auch zu kontroversem Handeln führen bis hin zur Gefährdung jeglichen Zusammenlebens der Menschen. Deshalb taucht erstmals zwingend das Problem auf, die Wertungen, die aus den verschiedenen Traditionen gespeist werden, einer Prüfung daraufhin zu unterziehen, ob sie noch Raum geben für eine Verträglichkeit, die mindestens das Überleben garantiert. Dazu bedürfen auch die

unterschiedlichen Traditionen als Quellen für bestimmte Wertungen der kritischen Überprüfung.

Um überhaupt eine Chance für die Lösung dieser schwierigen Frage zu haben, ist es wichtig, den "Außen- und Innenaspekt" kultureller Werte im Auge zu haben: "Einmal ist das 'kulturelle System' als Außensystem, als auf das Individuum einwirkender Faktor zu denken, zum anderen muß es als in die Persönlichkeit aufgenommener Teil der Persönlichkeitsstruktur gedacht werden." ⁵⁰⁾ Die propagierten Werte finden sich in verfestigter Form als Überzeugungen beim Einzelnen wieder. Der mechanische Charakter einer solchen Übernahme mag heute nicht jedem deutlich sein, der in scheinbar besonders wissenschaftlicher Diktion statt von Erziehung zu sprechen, die Termini "Sozialisation" und "Internalisierung" wählt, je nachdem, ob mehr der Aspekt der Einführung in die Gesamtkultur oder ob mehr der Aspekt der Wertübernahme beim Einzelnen angesprochen werden soll. Dieses Reiz-Reaktions-Muster ist aber nicht hinreichend, da in ihm die Überprüfung der Werte als brennende Aufgabe nicht erkannt ist. Der notwendigen Überprüfung muß im Individuum auch die Fähigkeit zu dieser Überprüfung entsprechen. Das dazu notwendige Instrumentarium kann der Heranwachsende nicht aus eigener Initiative schaffen, er bedarf dazu der orientierenden Anleitung durch den Autoritätsträger. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, daß die Autoritäten als gesellschaftliche Rollenträger auch immer ein Stück Verplanung in Richtung auf die genannten Werte hin betreiben: "In dem Interesse der Gesellschaft, Familie, Schule und Kirche bekundet sich keineswegs nur der Wunsch, dem Einzelnen zur vollen Entfaltung seiner individuellen Anlagen zu verhelfen, sondern vor allem auch die Absicht, ihn auf die Aufgaben, deren Erfüllung die Gesellschaft von ihm erwartet, effektiv und kostensparend vorzubereiten. Für Gesellschaft und Soziologie ist der Prozeß der Sozialisation stets ein Prozeß der Entpersönlichung, in dem die absolute Individualität und Freiheit des Einzelnen in der Kontrolle und Allgemeinheit sozialer Rollen aufgehoben wird ..." ⁵¹⁾ Die Formulierung, daß "keineswegs nur der Wunsch" maßgebend sei, in der Erziehung die Momente der Autonomie zu betonen, klingt reichlich beschönigend, wenn wir bedenken, daß der entgegengesetzte Gesichtspunkt so nachdrücklich zur Geltung gebracht wird, zumal mit dem Versuch der Festlegung auf kontroverse

Werte. Wenigstens die Erzieher hätten zu begreifen, daß in dieser Situation die Heranwachsenden (und auch noch die meisten Erwachsenen) dazu verdammt sind, von einem Wertsystem zum anderen, von einer Autorität zur anderen zu stolpern, solange ihnen Beurteilungskriterien fehlen. Faktisch werden Autoritäten und Traditionsstücke beliebig gegeneinander ausgetauscht. Die Vorstellung, die Autorität habe Überzeugungen zu vermitteln, die gleichzeitig als Verhaltensanweisungen geeignet sind, hat sich damit ad absurdum geführt. Das Tun der "Autoritäten" rächt sich langfristig an der Autorität selbst dadurch, daß sie verworfen wird. Da sie sich nicht zur Zielvorstellung der "vernünftigen Selbstbestimmung" durcharbeiten will, wird sie zur Mitursache des Chaos. Die "vernünftige Selbstbestimmung" bestände darin, daß der Einzelne Gründe für sein Handeln angeben kann, nicht beliebige, sondern Gründe, die dem Gesamtzusammenhang in der Weise verpflichtet sind, daß das aus ihnen sich ergebende Handeln der Selbstbestimmung anderer nicht im Wege steht. Bleibt die autoritäre Autorität der Vorstellung von der Wichtigkeit der "Beherrschung traditionsgesicherter Lebenstechniken" verhaftet, so hätte im Gegensatz dazu eine begründete Autorität die Möglichkeit der "freien Selbstordnung" ⁵²⁾ ohne Einschränkung zu verfolgen. Dies soll nicht als idealistisches Postulat gegen eine bedrängende Wirklichkeit ausgespielt werden. Es ist sehr wohl zu überlegen, welche veränderten Vorbedingungen für die Erfüllung einer solchen Forderung vonnöten sind. Es kommt aber darauf an, die Notwendigkeit auch eines veränderten Autoritätsverständnisses zu begreifen, wenn die offensichtlich belasteten und belastenden Erziehungsverhältnisse nicht zur Ursache für hastige Resignation oder blassen Skeptizismus werden sollen. Die Behauptung, "die Verhältnisse" seien nun einmal nicht so, daß eine begründete Praxis in ihnen möglich werden könnte, ist - unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt - in pädagogischen Zusammenhängen auch eine Schutzbehauptung, die aus mangelndem Mut oder wegen der Schwierigkeiten, die mit einem Begründungsprogramm verbunden sind, aufgestellt wird. Auf jeden Fall ist sie perspektivlos, denn ohne den Versuch, begründetes Handeln zu antizipieren, wird es begründetes Handeln nicht geben.

1.5 Hemmende und fördernde Autorität

Wenn wir die Schwierigkeiten ins Auge fassen, die mit dem erzieherischen Bemühen verbunden sind, ein fundiertes Autoritätsverständnis im Rahmen eines methodisch geordneten Begründungsprogramms vorzutragen, stellt sich sogleich die Frage, ob es nicht nötig ist, vorläufig zwischen negativen und (im eingeschränkten Sinne) positiven Autoritäten im herkömmlichen Verständnis zu unterscheiden, wobei als negativ Autoritäten zu kennzeichnen wären, die im Sinne der Herrschaftsautorität eine indoktrinierende Verplanung betreiben, als positiv dagegen diejenigen, die zwar formal ähnlich vorgehen, aber der Intention nach das Chaos vermeiden wollen, solange keine ausreichende Zahl von Menschen in der Lage ist, auf Grund selbständiger Begründung zu handeln. Solche Bestimmungen finden wir etwa bei Max HORKHEIMER, wenn er zwischen "produktiver" und "hemmender" Autorität unterscheidet ⁵³⁾, oder bei Erich FROMM, der von "vernünftiger" und "hemmender" Autorität spricht ⁵⁴⁾. An anderer Stelle nennt letzterer "vernünftige Autorität" auch alle Autorität, die in der Zielsetzung "produktiv", "rational", "demokratisch" ist. ⁵⁵⁾ Sich solchen Autoritäten zu fügen, kann als durchaus fördernd begriffen werden. "Durch ganze Zeitspannen hindurch lag Unterordnung im eigenen Interesse der Beherrschten wie die Unterordnung des Kindes unter eine gute Erziehung. Sie war eine Bedingung für die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten." ⁵⁶⁾

Die Propagierung solcher "bejahter Abhängigkeit" (HORKHEIMER) ist außerordentlich zweischneidig und problematisch. Im ökonomisch-politischen Bereich sieht HORKHEIMER diese Form der Abhängigkeit gerechtfertigt für den Zeitraum der Entwicklung der modernen Welt aus der feudalen zur bürgerlichen Verfassung, also unter dem Zwang einer notwendigen Entwicklung in einer bestimmten historischen Epoche. Das alles geschieht jedenfalls unter dem Anspruch, grundsätzlich für jeden Bedingungen zu schaffen, die ihm Autonomie ermöglichen auf der Grundlage der Freisetzung von unmittelbarer Lebensnot. Die Herstellung lebenserhaltender und lebensverbessernder Grundbedingungen sollte die einzige Rechtfertigung für die Verfügung weniger über die Vielen im Namen der Autorität sein. In unserer heutigen historischen Situation wird zwar auch immer wieder der Versuch gemacht, Verfügung über andere im Namen

des "Fortschritts" zu billigen, aber die Situation ist insofern verändert, als das, was einmal als Mittel gelten konnte (die Verfügung über andere zum Zwecke der Verbesserung der allgemeinen Lebenssituation), längst wieder eindeutig zum Zweck der sozialen Privilegierung mißbraucht wird. Unter diesem Vorzeichen und auf Grund der Tatsache, daß die durchschnittlichen Lebensbedingungen so weit verbessert sind, daß sie nicht mehr als Rechtfertigung für zusätzliche Fremdbestimmung dienen können, ist darauf zu bestehen, daß der Maßstab für die Einschätzung von Autoritätsverhältnissen die Frage ist, ob sie Autonomie ermöglichen bzw. erstreben oder nicht.

Dieser Bestimmung unterliegt auch die Einschätzung pädagogischer Autoritätsverhältnisse. Die besonderen Schwierigkeiten ergeben sich für unsere Frage aus der spezifischen Struktur solcher Verhältnisse, die dadurch gekennzeichnet ist, daß eine Partei, der zu Erziehende, nicht in der Lage ist, eine angemessene Einschätzung eines solchen Verhältnisses zu geben, bzw. erst in einer späteren Phase der Entwicklung mit wachsenden Kräften dazu in der Lage ist. Unter diesem Gesichtspunkt kann von "bejahter Abhängigkeit" hier bestenfalls in einem sehr abgeschwächten Sinne die Rede sein: so nämlich, daß die Erziehung überhaupt in Gang gesetzt werden kann, ohne von einem diffus aufbegehrenden und daher sinnlosen Autonomiestreben mehr als zuträglich behindert zu werden. Ebenso ist die Bereitschaft zur "Unterordnung des Kindes unter eine gute Erziehung" mit den Betroffenen nicht adäquat zu diskutieren. Die Verständigung der Erzieher untereinander und mit anderen Erwachsenen über diese Frage bedarf allerdings einer um so deutlicheren Präzisierung, denn die Feststellung, man sei sich darüber einig, daß eine möglichst "gute Erziehung" notwendig sei, verhindert mißbräuchliches Handeln nicht.

Eine wichtige Voraussetzung für die Beschreibung eines sinnvollen Autoritätsverständnisses ist die Klärung der Frage, wie die Autorität eingeschätzt wird. Die kontroversen Vorstellungen bestehen darin, daß die Autorität einmal als Eigenschaft des Autoritätsträgers angesehen wird (jemand i s t eine Autorität) und daß zum anderen von Autorität nur begründet gesprochen werden soll, wenn dabei an ein Autoritäts v e r h ä l t n i s gedacht wird (ein Verhältnis zwischen Wissendem und Unwissendem). HEINZE⁵⁷⁾, der die antike Begriffsgeschichte darstellt, sagt, daß die römi-

sche auctoritas an den maßgebenden Rat gebunden war, sich also realisierte im Verhältnis zwischen Ratsuchendem und Ratendem im Kontext eines bestimmten eingegrenzten Problems. Das blieb nicht so. Später wurde die auctoritas als immer vorhanden gedacht, unabhängig von ihrer Aktualisierung.⁵⁸⁾ Damit war sie als Eigenschaft etabliert. Das bedeutete eine Entleerung des Begriffs, da die Überlegenheit nun der Person zugeordnet war, abgelöst von dem überlegenen Rat, von der erkennbaren Einsicht. Diese gedachte Überlegenheit äußerte sich in der Vorstellung von einer besonderen Auserwähltheit und Tüchtigkeit, woraus Geltungsansprüche abgeleitet wurden, die zudem mit Machtpositionen gekoppelt waren. Die Autorität wurde an heteronome Zwecke gebunden.

Von der überwiegenden Zahl pädagogischer Autoren ist heute anerkannt, daß die pädagogische Autorität als ein Verhältnis angesehen werden muß, das seine Rechtfertigung nicht aus der Überlegenheit des einen Teils erfährt, sondern aus der gestellten Aufgabe, Bedingung der Möglichkeit eigenständigen Handelns des zu Erziehenden zu sein. Insofern kann dieses Verständnis als ein Schritt auf dem Wege angesehen werden, die Rückbindung der Autorität an autonome Zwecke wieder zu gewinnen. Eine solche Vermutung sollte nicht ohne weiteres als Tagtraum abqualifiziert werden, wenn wir die Erfahrung berücksichtigen, daß es offenbar immer weniger gelingt, bestimmte politische und soziale Grundverhältnisse ausschließlich institutionell zu sichern. Wenn wir den anfangs erwähnten faschistischen Konditionierungsversuch ausschließen wollen, bleibt uns nur der Weg, zur Bewältigung der bestehenden Schwierigkeiten zu autonomen Begründungsversuchen fortzuschreiten. Es gibt Indizien dafür, daß diese Frage in verschiedenen Bereichen als zentral verstanden wird. Es sei etwa erinnert an die in den 60-er Jahren wieder aufgelebte Werturteilsdiskussion, die ja im Kern um die Frage der Möglichkeit wissenschaftlicher Begründung von Lebenszwecken geht, oder an die Studentenrevolte der letzten Jahre, der es da, wo sie ernstzunehmen war, darum ging, das Handeln der Menschen an gerechtfertigte Zwecke zu binden und nicht an unbefragte Vorgaben. Ob die Pädagogen in diesem Sinne zu einem begründeten Autoritätsverständnis gelangen, kann nicht allein davon abhängen, ob sie an das besondere Verhältnis denken statt an eine Eigenschaft, wenn sie von Autorität sprechen, sondern nur davon, welches Aussehen das Verhältnis im ein-

zeln haben wird: ob in ihm Urteile über Sachverhalte mitgeteilt werden oder ob in ihm Anleitung zur Beurteilung von Sachverhalten gegeben wird. Autorität soll jedenfalls nicht gelten auf Grund der Tatsache, daß jemand schon über irgendwelche Kenntnisse verfügt, sondern nur deshalb, weil die Wichtigkeit der Kenntnisse zur Verfolgung einsichtiger Zwecke deutlich gemacht werden kann. Diesen Zusammenhang stets zu verdeutlichen, ist die praktische Aufgabe der pädagogischen Autorität. Faktisch unterliegt das Autoritätsverhältnis heute allerdings noch einem doppelten Mißverständnis: nämlich einmal dem, als mache gerade das den Gehalt von Autorität aus, daß sie der begründenden Rede nicht bedürfe, und zum andern dem, daß es im Sinne einer szientistischen Distanziertheit nicht Aufgabe der Autorität sei, die praktischen Konsequenzen ihrer Vorschläge zu bedenken und zu diskutieren.

Wenn die szientistische Distanziertheit kritisiert wird, wird damit ein wissenschaftliches Verfahren in Frage gestellt, das vorgibt, aus der Haltung des Beobachters kulturwissenschaftliche Probleme lösen zu können, ohne zu beachten, daß die eigenen Probleme auch des Wissenschaftlers zur Debatte stehen.⁵⁹⁾ Nicht hingegen wird bestritten, daß insofern eine Distanz zu den Problemen hergestellt werden muß, als es gelingen muß, sie ganz ins Blickfeld zu bekommen (frei von subjektiver Einengung), um sich dann erst auf die Schwierigkeit der Beurteilung einlassen zu können. Viele Erzieher vereinfachen dieses zentrale Problem allerdings, indem sie so tun, als könnten Beurteilungen wie Wissens-Tatsachen weitergegeben werden: sie betreiben Indoktrination. Schon die Vermittlung eines gesicherten Wissenskanons erweist sich nicht als so unproblematisch, wie es häufig dargestellt wird. Denn bei der Fülle des aufgehäuften Wissens wird es darauf ankommen, auf Grund begründeter Handlungszwecke zu einer sinnvollen Auswahl zu gelangen. Eine fördernde Autorität wird also den Zusammenhang zwischen bestimmten zu verfolgenden Zwecken und den dazu nötigen Kenntnissen immer im Auge haben müssen: da es wichtig ist, Wege aufzuzeigen, wie dieser Zusammenhang gesichert werden kann, erweist sich die Produktivität einer fördernden Autorität in einem Primat der Erkenntnis *m e t h o d e*, die aber wo immer möglich an inhaltlichen Zusammenhängen erprobt werden soll. Dem korrespondiert auf Seiten des Zöglings die Stärkung

seiner Erkenntniskräfte, die den Versuch ersetzen soll, ihn mit festgefügtten Weltbildern einzuengen. Der Autoritätsträger soll die Anleitung zur Entdeckung der Möglichkeit vernünftigen Redens und Handelns liefern und dadurch die Wiederholung und Sicherung dieser spezifisch menschlichen Leistungsfähigkeit zu erreichen helfen. Gerade für diese Aufgabe ist es wichtig, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, daß die Welt nicht ein für alle Mal geordnet vorliegt, sondern daß die Aufgabe der Ordnung immer neu zu erfüllen ist, wenigstens mit dem Aufwachsen jeder neuen Generation. Das gilt selbst dann, wenn auf Vorliegendes zurückgegriffen werden kann, denn es muß entschieden werden, welche Teile der Tradition weiterhin als wahr gelten sollen und welche nicht. Mit der Anleitung zur Entdeckung der Möglichkeit einer sinnvollen Ordnung hat die Autorität deshalb eine Anleitung zur Konstruktion der Wirklichkeit zu bieten. Wissenschaftlich begründet können wir die Argumentationen von Autoritäten nennen, soweit sie die besten praktischen Begründungen liefern, denn das ist ihre entscheidende Aufgabe, insbesondere in den Kulturwissenschaften. Ein nicht-autoritäres Autoritätsverhältnis zeichnet sich durch "eine gründliche Besinnung auf die Erscheinungsformen des Vernünftigen (die Praxis der Vernunft)" aus.⁶⁰⁾ Unter dieser Zielvorstellung ist es sinnvoll, die Autorität in Frage zu stellen, wenn sie den begründeten Diskurs scheut, denn die Autorität in Frage zu stellen heißt, das in Frage zu stellen, was sie behauptend nicht einlöst. Damit ist keinesfalls der Zusammenbruch der Autorität gegeben, wie Anhänger hierarchischer Systeme gern behaupten, sondern nur der Zwang zu erneuter (besserer) Begründung und der Bewährung der Autorität.

Die Notwendigkeit für die Autorität, sich grundsätzlich mit jedermann auf den Diskurs einlassen zu müssen, wenn sie wirksam werden will, wird häufig mit Einwänden im Gewande eines anthropologischen Pessimismus zu unterlaufen versucht: es seien nur wenige zu einem rationalen Argumentieren in der Lage. Solche Argumente propagieren Scheingewisheiten. Dagegen ist immer wieder die Forderung vorzutragen, sich doch auf einen begründeten Diskurs erst einmal einzulassen. Zumindest die institutionell Gebildeten sollten auf eine vernünftige Autorität verpflichtet werden können. Im übrigen ist das Scheitern des Versuchs, zu begründetem Reden und Handeln zu gelangen, erst n a c h dem Scheitern zu

konstatieren und nicht vorweg als Behauptung in die Diskussion einzuführen. Es handelt sich jedenfalls um eine anthropologisch begründete Auffassung, daß der rationale Dialog menschenmöglich ist: des Menschen natürliche Verfassung steht dem nicht entgegen, wenn auch eine besondere kulturelle Anstrengung nötig ist, ihn zu realisieren. Fördernde Autoritäten haben dazu den entscheidenden Beitrag zu leisten. In diesem Sinne spricht MOLLENHAUER von der Verantwortung der Erzieher für das kritische Potential einer Gesellschaft. ⁶¹⁾ Damit kann nicht gemeint sein, daß die Erzieher sich in ihrem Bemühen auf wenige zu konzentrieren hätten, die zur kritischen Unterscheidung in der Lage sind, sondern daß die Erzieher zu bedenken haben, daß Gesellschaften, die ihrem eigenen Anspruch nach demokratisch verfaßt sein sollen, als demokratische nicht existenzfähig sind, ohne daß die Bürger zur Unterscheidung und Begründung ihres Handelns fähig sind. Der Hinweis BERNFELDS, daß in einer unvernünftigen Gesellschaft keine vernünftige Schule und keine vernünftige Erziehung möglich seien ^{61 a)}, behält seine volle Wahrheit, wenn von vornherein nur Konditionierung oder Indoktrination statt Erziehung vorgesehen sind, sollte aber meines Erachtens sonst so gelesen werden, daß unter bestimmten Bedingungen Schwierigkeiten auftauchen, für ein kritisches Potential zu arbeiten. Diese Aufgabe bleibt aber dennoch an die gegebenen Bedingungen gebunden selbst dort, wo diese transzendiert werden sollen.

Die fördernden oder kritischen Autoritäten sind in solchen Situationen in besonderer Weise gefordert. Aus den verschiedensten Gründen gibt es Sperren auch bei den Heranwachsenden, ihre Lebensgestaltung mit wachsenden Kräften selbst in die Hand zu nehmen. Es ist etwa zu denken an verschiedene Spielformen von Lebensangst oder an die Vorstellung einer grundsätzlich hierarchischen Konzeption menschlicher Beziehungen. ⁶²⁾ Wird ein solches Verhalten von der kritischen Autorität diagnostiziert, muß sie sich der Aufgabe der Autoritäten beim Abbau des Autoritätsprinzips erinnern. Die Ermutigung zum Gebrauch der eigenen Kräfte und möglicherweise gar der Zwang zum eigenen Handeln sind Teil der Förderung durch die Autorität. Als gesellschaftliches Ordnungsprinzip gehört das Autoritätsprinzip einer vordemokratischen Verfassung an und muß deshalb beseitigt werden. Anders verhält es sich mit der Autorität, zumal der pädagogischen Autorität, als eines zwi-

schenmenschlichen Verhältnisses, von der ebenso behauptet wird, sie bedürfe des Abbaus. Das ist aber keine sinnvolle Redeweise in bezug auf fördernde Autoritäten, zumal sie das alte Vorurteil weiter nährt, daß die erstrebte Autonomie als von Lebenszusammenhängen losgelöste Autonomie zu verstehen wäre. Das soll nicht so sein. In der Genese des Autoritätsverhältnisses stellt sich der Zusammenhang in der Weise her, daß der Autoritätsträger für die Nachwachsenden Leben und Lebensperspektiven sichern soll. Das zunächst nur als Vertrauensverhältnis sich realisierende Verhältnis soll nach und nach auf eine rationale Basis gestellt werden, die es ermöglicht, die Lebensperspektiven im Dialog zu thematisieren. Die Tatsache, daß der Autoritätsträger immer wieder begründete Vorschläge in den Dialog einbringt, steht der Autonomie des Nachwachsenden auch dann nicht im Wege, wenn er schon selbst zu begründeten Reden und Handeln in der Lage ist: beide stehen dann unter der Anforderung, erwünschte Lebensperspektiven zu sichern. Der Jüngere erreicht zwar eine Unabhängigkeit in der Weise, daß er zu selbständigem Handeln fähig geworden ist, aber darum kann doch der Autoritätsträger für ihn weiterhin Autorität besitzen, sie können gar beide füreinander Autorität besitzen. Vom Abbau der Autorität sollte nur bei der hemmenden Autorität im Sinne der irrationalen, indoktrinierenden Autorität gesprochen werden, die in der Verpflichtung des Zöglings auf bestimmte Traditionen zum Ausdruck kommt. Hier spricht man richtiger vom Abbau des Autoritäts p r i n z i p s. Für die fördernde Autorität kommt es gerade auf den Aufbau und die Erhaltung der Autorität an, um immer wieder ein begründetes Gegengewicht gegen die Indoktrination verschiedenster Provenienz aufzubauen und um das intellektuelle Durcheinander zu überwinden. Auch als gegenwirkende Kraft bei drohenden Fehlentwicklungen ist sie von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Fördernde Autoritäten, die Heranwachsende und darüber hinaus möglichst viele davor bewahren können, ratlos vor dem Durcheinander mehr oder weniger abgelebter Traditionen stehen bleiben zu müssen bzw. hilflos von einer Heilslehre in die andere stolpern zu müssen, verdienen nicht, abgebaut zu werden, sondern bedürfen lebensnotwendig der Erhaltung. Erzieher müssen sich als produktive Autoritäten erweisen, indem sie sich zu der Einsicht emporarbeiten, daß die Mitteilung von Urteilen mit Erziehung wenig zu tun hat. Zeiten brüchig gewordener Traditionen bedeuten

eine kräftige Erschütterung vor allem auch im Erziehungsbereich. Sie erlauben es den Erziehern nicht mehr, sich hinter "gesicherten" Erkenntnissen zu verbarrikadieren. Solche Phasen aktualisieren die pädagogische Situation deshalb in spezifischer Weise, weil die eigentliche pädagogische Aufgabe, zukünftige Lebensmöglichkeiten zu sichern, indem die Nachwachsenden darauf vorbereitet werden, den Erziehern unabweisbar als Herausforderung entgegentritt. An dieser Stelle könnte deutlich werden, welche Ziele eine fördernde Autorität verfolgen muß: nicht die möglichst vollständige Überlieferung ist ihre Hauptaufgabe, sondern die Bereitstellung von Hilfsmitteln, die Nachfolgenden in die Lage zu versetzen, selbständig Lebenszwecke zu antizipieren und zu verfolgen; in diesem Kontext muß sie zu einer angemessenen Infragestellung der Überlieferung und der gegenwärtigen Praxis anleiten.

Erziehung muß, wo sie diese Bezeichnung verdient, einen besseren zukünftigen Zustand erstreben, wenn sie nicht zu einem bloßen Anpassungshandeln degenerieren soll. "Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen bessern Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in der gegenwärtigen Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde. Es finden sich hier aber zwei Hindernisse: 1. Die Eltern nämlich sorgen gemeiniglich nur dafür, daß ihre Kinder gut in der Welt fortkommen, und 2. die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten. - Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist, und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke. Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß aber kosmopolitisch gemacht werden. Und ist dann das Weltbeste eine Idee, die uns in unserem Privatbesten kann schädlich sein? Niemals! denn wenn es gleich scheint, daß man bei ihr etwas aufopfern müsse: so befördert man doch nichts desto weniger durch sie immer auch das Beste seines gegenwärtigen

Zustandes." ⁶³⁾ Die Eltern und der Staat mit seinen Institutionen und Sachwaltern erweisen sich als hemmende Autoritäten, wenn sie bei der Erziehung nur die Vorbereitung auf die augenblickliche Brauchbarkeit betreiben. Sie zerstören das utopische Moment, das darin besteht, durch Erziehung die Verbesserung der Menschen erreichen zu wollen. Das ist unverzichtbar, wenn denkbare bessere Zustände dauerhaft gesichert werden sollen. Ernsthafte Utopien über verbesserte Lebensumstände sind nur sinnvoll vorzutragen, wenn sie gleichzeitig Erziehungsutopien sind. "MORUS' Frage nach besseren Institutionen orientiert sich an der Grundfrage, was für die M e n s c h e n in ihrem Miteinanderleben das beste sei, und zwar in einem wichtigen, von der antiken Ethik überkommenen Doppelsinn: Den Menschen soll es besser gehen, und sie selbst sollen besser werden." ⁶⁴⁾ Wenn von utopischen Entwürfen die Rede ist, sei hier nicht an technische Utopien gedacht (wie etwa ORWELLS negative Utopie "1984"), sondern an praktische Utopien, bei denen nicht nur an die Verbesserung der (technischen) Mittel gedacht wird, wenn von der Verbesserung der Lebenssituation der Menschen gesprochen wird: "Utopien sind Entwürfe der praktischen Vernunft, nicht der theoretischen Vernunft, d.h. sie setzen gerade dort ein, wo der neuzeitliche Fortschritts-gedanke inhaltlich so mager ausfällt: in Ethik und politischer Theorie." ⁶⁵⁾ Deshalb ist es so wichtig, daß auch die Autorität nicht zum Agenten von Verfügungswissen als isoliertem technischen Handlungswissen wird, sondern praktisch wirksam wird, d.h. daß sie sich den Lebensproblemen der Menschen verpflichtet weiß, indem sie die Nachwachsenden verstehen lehrt, daß es notwendig und wie es möglich ist, zu gemeinsamen Beschlüssen über Handlungszwecke zu gelangen, die man erst dann mit geeigneten technischen Hilfsmitteln verfolgen kann.

Zusammenfassung

Die entscheidende Aufgabe begründeter pädagogischer Autoritäten ist die Sicherung des kindlichen Anspruchs auf Erziehung gegen die Fehlformen des erzieherischen Dogmatismus und Skeptizismus. Dogmatische "Erzieher" verhindern die Autonomie des Zöglings,

indem sie Urteile mitteilen, Werte und Grundüberzeugungen propagieren, eine bestimmte Moral vertreten oder materiale Normen aufstellen. Diese Vorgaben sollen das Alltagsleben ebenso regulieren wie sie noch für die institutionalisierten Wissenschaften verbindlich sein sollen. Die Tatsache, daß unsere heutige Situation durch kontroverse Werte und Überzeugungen gekennzeichnet ist, wird mit der nachdrücklichen Betonung der eigenen beantwortet. Die Skepsis bedeutet in dieser Situation den Versuch der Rettung des Individuums durch Rückzug. Die Individualität wird also mit Gleichgültigkeit gegenüber den Lebensproblemen und mit einer generellen Unentschiedenheit erkaufte. Zum allgemeinen Programm erhoben führt Skeptizismus zum Schwanken zwischen Unentschiedenheit und Fanatismus, weil die Möglichkeit zur entscheidbaren Beurteilung sozialer und politischer Probleme nicht in den Blick rückt. Pädagogischer Skeptizismus führt zu der fatalen Konsequenz, daß die zu Erziehenden letztlich allein gelassen werden. In dem Sinne erweist auch er sich als dogmatische Position. Eine sinnvolle Selbstbestimmung ist mit den Dogmatikern nicht zu erreichen. Die Skeptiker dagegen müssen unbeschadet ihres "dogmatischen" Handelns, das darin besteht, daß sie die Unentschiedenheit zum Prinzip erheben, für eine auf Begründung angelegte Erziehung gewonnen werden, weil sie jedenfalls die Möglichkeit einseitiger Festlegung als falsch erkannt haben. Als entschieden dogmatische "Lehr"weisen treten Konditionierung und Indoktrination auf. Konditionierung stellt den Versuch unmittelbarer Steuerung der Menschen dar, Indoktrination will sie durch das Einpflanzen bestimmter Überzeugungen lenken. Faschismus und dogmatischer Behaviorismus arbeiten mit den Mitteln der Konditionierung: es kommt ihnen nur auf das äußere Verhalten an, innere Zustände interessieren sie nicht. Die Indoktrination erlaubt "Selbsttätigkeit" nur als Verhalten auf Grund von Überzeugungen, die durch nicht-rationale Methoden vermittelt wurden. Indoktrinationsversuche können in weiten Bereichen als Ideologierungsversuche gedeutet werden: als Versuche, bestimmte bestehende oder erstrebte Verhältnisse als gültig vorzustellen. Pädagogisch äußert sich das Verfahren als Unterwerfung des Zöglings unter fremde Vernunft. Die Entwicklungen in nachfeudalen Ordnungen, die neben unterschiedlichen Wertungen erstmals auch kontroverses Handeln in großem Stil ermöglicht haben bis hin zur Ge-

fährdung jeglichen Zusammenlebens, machen aber die Einschätzung von Traditionen und Wertungen zu einem vordringlichen Problem. Ohne Anleitung durch Autoritäten ist aber eine angemessene Bewertung nicht erreichbar.

Autoritätsverhältnisse, die nicht auf Autonomie angelegt sind, können für unsere heutige Situation nicht mehr als notwendige gerechtfertigt werden mit dem Hinweis, daß erst lebenserhaltende Vorbedingungen hergestellt sein müßten, damit dann Bedingungen herstellbar wären, in denen nur noch begründete und vernünftige Unterordnung gegeben sein solle. Die Autoritätsausübung unterliegt heute dem Zwang, als fördernde gerechtfertigt werden zu müssen, indem die Autoritätsträger die Zwecke ihres Handelns der Beurteilung im Diskurs ausliefern. Unter dieser Forderung stehen grundsätzlich auch pädagogische Autoritätsverhältnisse, wenn auch einige Differenzierungen im Hinblick auf die Tatsache nötig sind, daß der Zögling nicht von Anfang an als gleichberechtigter Gesprächspartner anzusehen ist. Diese Differenzierungen werden uns später noch beschäftigen. Es ist jedenfalls eine Lösung der Autorität aus heteronomen Festlegungen nötig und eine Rückbindung an den "maßgeblichen Rat", der als Anleitung zur Formulierung von Lebenszwecken und zur Beurteilung von Traditionen zu realisieren ist. Ohne die Aufhebung der Distanzierung von den praktischen Lebensproblemen ist eine vernünftige Autorität nicht zu erreichen, weil sie sonst zwangsläufig Partikularitäten verhaftet bleibt. Die Verpflichtung der Autoritäten, ihren Beitrag zur Sicherung des Lebenszusammenhanges zu leisten, erweist Autorität als eine politische und moralische Kategorie.

Die Frage nach der pädagogischen Autorität ist daher ebenso nicht die Frage nach i r g e n d e i n e m Problem, das die Erzieher sinnvollerweise für eine gute Erziehung beschäftigen sollte. Das pädagogische Problem der Autorität ist das Problem der Legitimität des Erziehens. Dabei bedarf es keiner Begründung, daß überhaupt erzogen werden muß: das ist evident. Es geht um die Legitimierung pädagogischen Handelns im Hinblick auf die zukünftige Lebenssituation der Heranwachsenden. In unserer historischen Situation ist Erziehung nicht mehr dadurch zu legitimieren, daß sie Überlieferung mitteilt, sondern nur noch dadurch, daß sie Orientierung ermöglicht, um durch Desorientiertheit drohende Zerstörung und Selbstzerstörung zu verhindern. Das Leben-Können zu-

künftiger Generationen aus s e l b s t t ä t i g e r Verantwortung ist der Orientierungspunkt autoritativen Handelns. Daß wir uns dieses Punktes nicht in sicherem Zugriff vergewissern können, zumal er politisch interpretiert werden muß, ist der Kern des Streites um die Autorität. Konservative Versuche, Sicherheit durch Rückgriffe auf feste Schemata der Lebensbewältigung zurückgewinnen zu wollen, sind wegen der Heterogenität der vorhandenen Traditionen zum Scheitern verurteilt.

2. Pädagogische Autorität als Anleitung zur Schaffung vernünftiger Praxis: Voraussetzungen und Aufgaben des Lehrkanons

2.1 Anthropologische und historisch-soziale Vorbedingungen einer begründeten Entscheidung über den Lehrkanon

Wenn von den anthropologischen und historisch-sozialen Vorbedingungen einer begründeten Entscheidung über den Lehrkanon die Rede ist, so soll unsere Aufmerksamkeit hier nicht im Detail der Frage gelten, welche Bedingungen erfüllt sein müßten, um rational über die Gültigkeit von Inhalten zu befinden. Diese Frage hat ihre Bedeutung darin, daß etwa politische Zustände denkbar und vorfindbar sind, in denen von vornherein nur bestimmte Meinungen für die Auseinandersetzung zugelassen werden, oder daß Menschen auf Grund ihres Entwicklungsstandes oder mangelnder Vorbereitung zum geregelten Dialog nicht in der Lage sind. Wir sprechen hier von den genannten Vorbedingungen unter einem anderen Aspekt. Um begründet über den Lehrkanon zu entscheiden, ist es unabdingbar, sich in der Weise auf die anthropologischen Vorbedingungen zu besinnen, daß das dem Menschen auf Grund seiner physischen, psychischen und geistigen Ausstattung Nötige und Mögliche für seine Lebensbewältigung nicht ignoriert wird. Die historisch-sozialen Vorbedingungen sind insofern von Bedeutung, als insbesondere die Möglichkeiten (aber auch die Notwendigkeiten) historisch und sozial modifiziert werden auf Grund der technischen Hilfsmittel und des politischen Anspruchs an die soziale Verfassung der Gesellschaft. Diese Veränderungen und Reformabsichten dürfen nicht ohne Einfluß auf den Lehrkanon bleiben, wenn ernsthaft und nicht nur deklamatorisch die Absicht verfolgt werden soll, die Heranwachsenden auf ihre und unsere zukünftigen Lebensprobleme vorzubereiten.

Für dogmatische Autoritäten stellen sich die genannten Schwierigkeiten nicht als besonderes Problem dar: sie lehren auf Grund vorgegebener Traditionen. Mit dieser Feststellung soll nicht gesagt sein, daß das zwangsläufig in jeder Handlung zu sinnlosen Ergebnissen führen müßte. Der Mangel ihres Verfahrens besteht darin, daß sie glauben, die Zwecke ihres Handelns nicht besonders begründen zu müssen. Das aber führt bei vorhandenen kontroversen Lehrmeinungen bei den Nachwachsenden notwendig zur Verun-

sicherung und Desorientiertheit, die sie - unvorbereitet - aus eigener Kraft kaum bewältigen können. Was den Lehrkanon selbst angeht, wird er so auf bloße Sachzusammenhänge reduziert, ohne daß die Bedeutung der einzelnen "Fächer" für den Lebenszusammenhang der Menschen noch deutlich werden könnte. Das führt - nebenbei bemerkt - auch zu einer Willkür der einzelnen "Fächer" in dem Sinne, daß jedes von sich behauptet, gerade der eigene Inhalt sei unverzichtbar und müsse deshalb mit sehr viel größerem Gewicht vertreten sein. Um begründet über den Lehrkanon zu entscheiden, ist deshalb der einzig sinnvolle Weg, sich an anthropologischen und historisch-sozialen Vorbedingungen zu orientieren. Eine solche Orientierung soll den Fehler dogmatischer Autoritäten vermeiden, die behaupten, die Traditionen erlaubten in der vorgefundenen Form eine hinreichende Vorbereitung auf die Zukunft, sie soll aber auch den Fehler schwärmerischer Utopisten vermeiden, die die Traditionen kurzerhand für erledigt erklären; sie hält die Möglichkeit für eine realistische Zukunftsperspektive offen, wenn immer danach gefragt wird, zu welchen Leistungen die Menschen nach ihrer Grundausstattung fähig sind und welche nötig sind, um sie zur Bewältigung praktischer und technischer Lebensprobleme zu befähigen, ohne ständig fremden Autoritäten ausgeliefert zu bleiben. Die pädagogischen Autoritäten stehen also vor der Frage, wie sie in diesem sehr weiten Sinne Lebenshilfe leisten können.

Details des Lehrkanons sind hier nicht zu diskutieren. Es soll in den beiden Teilkapiteln dieses Abschnitts nur um die Einordnung der anthropologischen und historisch-sozialen Vorbedingungen sowie der generellen Inhalte gehen, da die Orientierung an ihnen entscheidend ist, wenn pädagogische Autoritäten sich als begründete ausweisen sollen und wollen. Umfang und Grenzen der einzelnen Fächer wären am ehesten von der Allgemeinen Didaktik oder auch einer Erziehungsphilosophie zu erörtern, und zwar in ihrem praktischen Zusammenhang. Die Einzelinhalte der Fächer für das Lehrprogramm müssen innerhalb des vorgegebenen Bezugsrahmens in den Fachwissenschaften entschieden werden. Die Fachdidaktik soll dabei aber nicht nur dem Sachzusammenhang verpflichtet sein, sondern die Bedeutung der eigenen Inhalte für den Lebenszusammenhang mitbedenken.¹⁾

Wir haben im folgenden zu überlegen, wie pädagogische Autoritäten

einer extensiven Förderung der Kinder und Jugendlichen dienen können, d.h. wie sie deren natürliche Verfassung und die politisch-kulturellen Bedingungen, also die historische Situation zu berücksichtigen hätten.

2.1.1 Die Fähigkeit zu vernünftigem Handeln und die Anleitung zur Schaffung vernünftiger Praxis

Die Feststellung, daß die "natürliche Verfassung" der Heranwachsenden zu berücksichtigen sei, kann Anlaß zu Mißverständnissen geben. Es soll deshalb sogleich darauf hingewiesen werden, daß hier keine biologistischen Argumentationen vorgetragen werden sollen, wie wir sie in vielen entwicklungspsychologischen Theorien finden. Die Frage, welcher motorische, psychische und geistige Entwicklungsstand erreicht sein muß, um bestimmte Leistungen erbringen zu können, und welche Lernanforderungen deshalb zu einem bestimmten Zeitpunkt eingebracht werden können, wird an dieser Stelle ausdrücklich nicht thematisiert. Wenn von der Berücksichtigung der "natürlichen Verfassung" gesprochen wird, soll damit betont sein, daß die mangelhafte natürliche Ausstattung des Menschen, die gleichzeitig sein Defizit und seine Plastizität ausmacht, ihm Entwicklung nur durch gleichzeitige kulturelle Prägung ermöglicht. Es ist offensichtlich, daß letztere notwendig ist, wenn Lebenstüchtigkeit für kulturell geprägte Lebensbedingungen erreicht werden soll. Soweit dürfte es kaum Kontroversen geben: in der Regel werden Eltern und andere Erzieher sich darauf einigen können, daß Erziehung ohne kulturelle Prägung nicht denkbar ist.²⁾ Schwierigkeiten und Kämpfe ergeben sich aber sogleich, wenn es um die Festlegung der bestimmenden Inhalte geht. Und nur als Festlegung auf bestimmte Inhalte wird kulturelle Prägung in der Regel gedacht. Um die eigene Position noch besonders auszuzeichnen, kennzeichnet man sie zudem als "vernünftig", oder es wird auch generell an die "Vernunft" der Menschen appelliert. Eine solche Redeweise muß sich aber zwangsläufig zu einem leeren Appell verflüchtigen, da nicht einzusehen ist, daß man sich bestimmte gedankliche Positionen zu eigen machen soll, nur deshalb, weil sie als "vernünftig" deklariert wer-

den. Die Strategie ist deutlich: es wird unterstellt, man hintertreibe vernünftige Lösungen, wenn man bestimmte Meinungen nicht akzeptiert. In Erziehungsverhältnissen bekommt eine solche Argumentation dann noch ihre besondere Pointe (mit sehr realen Folgen für den Jüngeren!) dadurch, daß Kinder generell für unvernünftig, Erwachsene hingegen für generell vernünftig gehalten werden. Was sollen Erzieher in dieser Situation tun, die der Meinung sind, daß Indoktrination vermieden werden sollte?

Um nicht der "Vernunftlei" (KANT) zu verfallen, müssen sich die Erzieher klarmachen, wovon sie reden, wenn sie von "Vernunft" sprechen. KANT unterscheidet Sinnlichkeit und Verstand als menschliche Erkenntnisvermögen.³⁾ Beim "Erkenntnisvermögen so fern es auf Verstand gegründet wird" grenzt er "in Beziehung aufs E r k e n n t n i s der Gegenstände" Verstand, Urteilstkraft und Vernunft voneinander ab und bezeichnet sie als die "drei oberen Erkenntnisvermögen" (in Ergänzung zur Sinnlichkeit).⁴⁾ Die Tiere bleiben der Sinnlichkeit verhaftet, die Menschen besitzen im Verstand "das Vermögen zu d e n k e n (durch B e g r i f f e sich etwas vorzustellen)".⁵⁾ Dadurch werden sie in die Lage versetzt, R e g e l n für ihr Handeln zu schaffen.⁶⁾ Durch die Bildung von Begriffen und das Schaffen von Regeln werden aber noch keine vernünftigen Urteile erreicht. Beides kann durch Belehrung erreicht werden; ein Urteil soll aber durch eigenes Denken herbeigeführt werden. Das hat Folgen für die Bemühungen des Erziehers. "Das zweite intellektuelle Vermögen, nämlich das der Unterscheidung, ob etwas ein Fall der Regel sei oder nicht, die U r t e i l s k r a f t ..., kann nicht b e l e h r t, sondern nur geübt werden; daher ihr Wachstum R e i f e, und derjenige Verstand heißt, der nicht vor Jahren kommt."⁷⁾ Das eigene Urteilsvermögen setzt bestimmte Kenntnisse und eine gewisse Einsichtsfähigkeit, also eine bestimmte Reife voraus, die vom Alter nicht unabhängig ist. Da das Urteilsvermögen unabdingbare Voraussetzung für den vernünftigen Gebrauch des Verstandes ist, müssen wir davon ausgehen, daß Kinder, die zum eigenen Urteil nicht oder nur begrenzt fähig sind, nicht im strengen Sinne vernünftig sein können. Das ist um so offensichtlicher, als für vernünftiges Argumentieren noch eine zusätzliche Einordnungsleistung zu vollbringen ist: die Unterordnung des Einzelurteils unter begründete Prinzipien. "Wenn nun

Verstand das Vermögen der Regeln, die Urteilskraft das Vermögen, das Besondere, sofern es ein Fall dieser Regel ist, aufzufinden, so ist die V e r n u n f t das Vermögen, von dem Allgemeinen das Besondere abzuleiten und dieses letztere also nach Prinzipien und als notwendig vorzustellen." ⁸⁾ Um zu vernünftigem Urteilen und Handeln zu gelangen, ist es notwendig, sich über die zugrundeliegenden Prinzipien zu verständigen. Erst dann, wenn bestimmte Behauptungen und Handlungen mit gerechtfertigten Prinzipien in Einklang stehen, können wir sie mit guten Gründen "vernünftig" nennen. Für den Erzieher ist es wichtig, daran festzuhalten, daß der Mensch auf Grund seiner Ausstattung grundsätzlich in der Lage ist, sich mit fremder Hilfe zu solcher Vernünftigkeit voranzuarbeiten. Erreicht er diese Verfassung, können wir ihn mit Recht als vernünftigen Menschen bezeichnen. "Wir nennen einen Menschen vernünftig, der dem Mitmenschen als seinem Gesprächspartner und den besprochenen Gegenständen aufgeschlossen ist, der ferner sein Reden nicht durch bloße Emotionen und nicht durch bloße Traditionen oder Moden, sondern durch Gründe bestimmen läßt." ⁹⁾ Um die Vernünftigkeit der Nachwachsenden nicht zu gefährden, muß der Erzieher wissen, auf welcher Stufe des Bemühens er sich bewegt: ob er Begriffe und Regeln lehrt, ob er die Urteilskraft übt oder ob er sich um gemeinsame Vernunft bemüht. Die unmittelbaren Konsequenzen für den Lehrplan sind offensichtlich: das gilt sowohl für die Frage, was er lehren soll, als auch für die Frage, wann er was lehren soll und wie. Die grundsätzliche Fähigkeit zu vernünftigem Urteilen und Handeln soll als Forderung verstanden werden, sich darum zu bemühen, den möglichen Grad der Vernünftigkeit auch zu erreichen und dadurch eine vernünftige Praxis möglich zu machen, die nicht nur von wenigen vertreten wird.

Die Herausforderung dazu, sich um eine vernünftige Praxis zu bemühen, ergibt sich daraus, daß trotz hoch entwickelter Technologie und entsprechend zahlreicher Hilfsmittel lebenswichtige technische und praktische Fragen unvollständig gelöst oder ungelöst bleiben, so daß ein zunehmend wachsendes Konfliktpotential entsteht, statt daß es abgebaut würde. In einer solchen Situation kann es für den Erzieher nicht darum gehen, in emphatischer Weise die Vernunft anzupreisen, die über den Appell nicht herzustellen ist. Das Handeln der Menschen wird bestimmt durch tägliche Erfah-

rungen im Umgang mit Menschen und Gegenständen, vor allem dort, wo es um die unmittelbare Sicherung ihres Lebens geht, also in der öffentlichen und privaten Produktion und Reproduktion ihrer Lebensbedingungen mit allen Folgewirkungen. Die Pädagogen können diese Bedingungen nicht ändern, da sie der ökonomischen und politischen Bestimmung unterliegen. Dennoch ist es die unabdingbare Voraussetzung einer vernünftigen Praxis, daß ihre Grundbedingungen benannt werden können, damit eine Orientierung im Handeln in Richtung auf eine solche Praxis hin möglich wird. Darauf müssen die Menschen vorbereitet werden. Dazu kann die Erziehung etwas leisten, wenn sie nicht dazu verkommt, bestimmte Urteile und Rezepte mitzuteilen, sondern sich Klarheit darüber verschafft, in welcher Weise die Vermittlung von Kenntnissen und die Anleitung zum Urteilen und moralischen Denken und Handeln eine Vorbereitung zum selbständigen begründeten Handeln sein können. Immer geht es darum, den Lebensschwierigkeiten nicht unvorbereitet und folglich ungeschützt ausgesetzt zu sein. "Diese Schwierigkeiten (lassen sich) einteilen in solche, die auf Grund einer M a n g e l - s i t u a t i o n entstehen, d.h. dadurch, daß nicht die geeigneten Mittel zur Erreichung der verfolgten Zwecke bereitstehen, und in solche, die auf Grund einer K o n f l i k t s i t u a t i o n entstehen, d.h. dadurch, daß die Erreichung der verfolgten Zwecke wechselseitig verhindert wird. Gemäß dieser Einteilung lassen sich zwei Aufgaben unterscheiden, nämlich die Beseitigung von Mangelsituationen durch die Bereitstellung der geeigneten Mittel für die verfolgten Zwecke und die Beseitigung von Konfliktsituationen." 10) Dazu muß die Fertigkeit zur Verständigung zwischen den Beteiligten gesichert sein. Als unentwickelte Fähigkeit ist sie bei Kindern und Jugendlichen vorhanden, weil sie als spezifisch menschliche Fähigkeit anzusehen ist. Es kommt aber darauf an, sie zur tatsächlichen Fertigkeit fortzubilden, wenn sie menschliches Handeln bestimmen soll. Ohne Anleitung durch pädagogische Autoritäten wird das in der Regel nicht möglich sein. Die Ermöglichung der Verständigung zwischen den Beteiligten im Hinblick auf die Überwindung von Mangel- und Konfliktsituationen erweist sich deshalb als deren zentrale Aufgabe. Hier ist der Schwerpunkt der Bemühung der Autorität zu sehen. Die Verfolgung nicht kontroverser Zwecke oder voneinander abweichender aber miteinander verträglicher Zwecke ist unproblematisch und mag natür-

wüchsig erfolgen. Es sei hingegen ausdrücklich noch einmal betont, daß nicht beabsichtigt ist, den chaotischen Zustand menschlicher Verhältnisse naturwüchsigen Entwicklungen zu überlassen oder durch das Handeln von Autoritäten zu "überwinden", sondern daß es gerade darauf ankommt, Selbsthilfe zu ermöglichen.

Diese Absicht schafft noch keine vernünftige Praxis, wie überhaupt deutlich bleiben muß, daß wir, solange wir nur lehren, nur zur Schaffung der Theorie einer vernünftigen menschlichen Praxis anleiten. Die Lehre soll die Probleme der Praxis (des Lebens) zum Gegenstand haben, sie soll nicht praxisirrelevant sein, sie soll aber in der Weise praxisdistanziert sein, daß sie zu einer Orientierung im Denken beiträgt und daß sie dadurch die Möglichkeit zur Veränderung der bestehenden Praxis offenhält. Für diese Notwendigkeit bedarf es einer besonderen persönlichen Qualifikation, nämlich der Fertigkeit der Selbstdistanzierung und der Selbstdisziplinierung. Beide sind Voraussetzung für eine vernünftige Willensbildung. Als vernünftig kann nur ein Wille angesehen werden, der sich nicht aus zufälligen und augenblicklichen Eingebungen herleitet, sondern der nachvollziehbares Ergebnis der Begründung und der Einigung ist. Insbesondere die Erzieher müssen sich vergegenwärtigen, daß ein solches Ergebnis nur dann erreichbar ist, wenn zunächst grundsätzlich alle Meinungen vorgetragen werden können, nicht bestimmte aus irgendwelchen Gründen nicht zugelassen werden, kurz: wenn eine Situation der Zwang- und Angstfreiheit hergestellt wird. Angstfreiheit soll dabei verstanden werden als Freiheit von Zwangsreaktionen, die sich aus schon internalisierten Zwängen ergeben. Wenn ein Handeln ermöglicht werden soll, das Mangel- und Konfliktsituationen überwindet, so ist die Mitteilung von aufgestautem Wissen nicht hinreichend; jeder Lernprozeß muß langfristig die Redefähigkeit und die Handlungsfähigkeit schulen: "die Redefähigkeit zielt auf das Argumentieren-können, die Handlungsfähigkeit auf das Ziele-setzen-können. Begründungen und Zielsetzungen sind die entscheidenden theoretischen Anteile an der menschlichen Praxis, der Lebenspraxis." ¹¹⁾ Die pädagogischen Autoritäten sollen den Bezug des Lernens zur Lebenspraxis sichern, sie sollen den Weg zur Herstellung gemeinsamen Handelns (der notwendigen Gemeinsamkeiten) sichern, und sie sollen Hilfestellung leisten beim Aufsuchen relevanter Traditionsstücke,

denn es wäre unvernünftig, sich ausschließlich auf eigene Einfälle und Vorschläge verlassen zu wollen. Diesem letzten Punkt werden wir uns später noch ausdrücklich zuwenden. Insgesamt ist festzuhalten, daß "vernünftige Selbständigkeit" sich nicht zufällig aus der Beschäftigung mit irgendwelchen Gegenständen ergibt, sondern daß nur die begründete pädagogische Autorität die Möglichkeit dazu offenhält, wenn sie den Aspekt des angemessenen methodischen Vorgehens (Vermittlung von Kenntnissen, Urteilsbildung, Formulierung gemeinsamer Prinzipien) und den Aspekt des Lebensbezuges kompromißlos vertritt und gegen mögliche Angriffe (z.B. der Dogmatiker) verteidigt. Die Beachtung beider Aspekte soll verhindern, daß von irgendwelchen Gegenständen behauptet werden kann, es sei unverzichtbar, sie zu lernen, und sie soll verhindern, Urteile akzeptieren zu müssen, ohne sie nachprüfen zu können. "Da die Vernunft selbst ein praktisches Vermögen der Menschen ist, die Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Vernunft bereits auf dem Boden einer vernünftigen Praxis (erst nachträglich geschieden in Wissenschaft und 'Lebenskunst') erfolgt, muß auch jede Form von vernünftiger Selbständigkeit in erster Linie immer praktisch sein, ist Aufklärung neben einer methodischen Disziplinierung des Denkens Sache des 'praktischen' Denkens, d.h. einer praktischen Philosophie, in deren Rahmen vernünftige Selbständigkeit lehrbar wird." ¹²⁾

2.1.2 Anthropologische Grundbedingungen

Die Forderung, daß vernünftige Selbständigkeit praktisch sein soll, hat Rückwirkungen auf die Frage, wie gelehrt werden soll. Das gewünschte Aussehen der Autorität wird davon in formaler und inhaltlicher Hinsicht betroffen. Formal muß die Wichtigkeit sozialintegrativer Erziehungsstile betont werden, weil sie Vorbedingung der Ermöglichung des Dialogs sind. Gemeinsame Praxis ist ohne gemeinsames Sprechen nur sehr rudimentär möglich. Aber auch inhaltlich soll die Autorität den Bezug des Lernens zur Lebenspraxis sichern. Um die als wesentlich erkannten Momente zur Geltung zu bringen, ist es unabdingbar, Klarheit darüber zu gewin-

nen, was die Menschen zu leisten in der Lage sind im Hinblick auf vernünftige Selbständigkeit. Diese Frage sollte nicht entschieden werden, indem pessimistische oder optimistische Anthropologien als Zeugen aufgerufen werden. Wir sollten uns aber klarmachen, welche Wirkungen bestimmte Annahmen über die Grundverfassung der Menschen haben, auch im Hinblick auf die Einschätzung der Autorität.

Eine negative Anthropologie führt zwangsläufig zur Hochschätzung einer Art von Autorität, die als Appellations- und Entscheidungsinstanz begriffen wird, weil das Gros der Menschen angeblich nicht in der Lage ist, selbständig zu handeln. Die Wirklichkeit wird als in der Weise vorstrukturiert begriffen, daß die entscheidenden Orientierungen für das Leben immer schon vorgegeben sind und daß deshalb die Übernahme bestimmter Muster zum Programm erhoben werden kann. Demgegenüber glaubt eine euphorisch-optimistische Anthropologie, es könne jede schon geleistete Praxis schadlos ignoriert werden. Ein solches Verständnis birgt die Gefahr in sich, sich überhaupt von praktischen Absichten zu distanzieren. Das äußert sich nicht zuletzt in abstrakten Heilslehren. Die schon überschaubare Praxis zu übergehen, muß deshalb als unvernünftig angesehen werden, weil sie mindestens Anhaltspunkte dafür geben kann, in welcher Weise vernünftige Selbständigkeit sich realisieren könnte. Schon dadurch, daß sie partiell vorgefunden wird, ist sie zweifelsfrei menschenmöglich. Diese Einsicht sollte uns zu überlegter Entschlossenheit anleiten, wenn es darum geht, die Möglichkeit vernünftiger Selbständigkeit gegen dogmatischen Pessimismus zu verteidigen. Ebenso darf diese Einsicht uns aber nicht zu der Annahme verleiten, daß vernünftige Selbständigkeit ohne methodische Anstrengungen zu sichern wäre. Eine solche Annahme würde zu ihrem eigenen Schaden den realistischen Gehalt pessimistischer Behauptungen leugnen, denn es sind sehr wohl empirische Belege für selbst- und fremdverschuldete Unselbständigkeit zu erbringen. Es käme eben darauf an, sich dagegen zu wehren, daß die Empirie normierende Wirkung erlangen soll. Insoweit bezieht der anthropologische Optimismus die richtige Frontstellung. In der faktischen Wirkung des Handelns beider ergeben sich allerdings verblüffende Gemeinsamkeiten: beide unterlassen Anstrengungen zur Erreichung vernünftiger Selbständigkeit; die Pessimisten, weil sie sie nicht für erfolg-

versprechend, und die Optimisten, weil sie sie nicht für notwendig halten. Deshalb ist gegen beide an der Notwendigkeit festzuhalten, die Vorbedingungen vernünftiger Selbständigkeit zu klären. Dazu erscheint es sinnvoll, sich der "natürlichen" Verfassung der Menschen (der Grundbedingungen ihres Handelns) zu vergewissern, da uns nur so die Möglichkeit eröffnet werden kann, in praktischer Absicht zu lehren/lernen und zu handeln.

Zwei Orientierungspunkte lassen sich aus der Beobachtung der menschlichen Lebenssituation selbst gewinnen: kein Lehren, das Lebensvorbereitung sein soll, kommt um die Feststellung herum, daß Menschen "immer schon" gehandelt haben, daß eine "unhintergehbare Lebenspraxis" vorgefunden wird ¹³⁾, und es muß sich zweitens der Schwierigkeit stellen, daß die Menschen aufgefordert sind, darüber hinaus bestimmte Situationen erst herzustellen. ¹⁴⁾ Die Auswirkungen auf Lehren und Erziehung sollen im folgenden genauer betrachtet werden.

Die Feststellung, daß "pädagogische Autorität ... konstituiert (wird) durch die grundsätzliche Differenz der Lebenserfahrung und deren Gefälle zwischen den Generationen" ¹⁵⁾, ist trivial. Entscheidend ist, wie diese Situation aufgenommen wird und welche Art erzieherischen Handelns sich daraus ergibt. SCHÜTZ selbst lehnt die Ableitung der Autorität aus einem "geoffenbarten Wissen" oder "aus der gesellschaftlichen Ordnungsautorität" ab. ¹⁶⁾ Wenn Erziehung und Unterricht wissenschaftlichen Kriterien genügen sollen, untersteht damit auch die Autorität wissenschaftlichen Anforderungen, d.h. sie soll anleiten zu einer Orientierung im Denken, indem sie den Weg zu begründeten Unterscheidungen weist. Wenn der methodische Aspekt dieses Vorganges so stark betont wird, soll darin zugleich ein Hinweis enthalten sein, daß jedenfalls nicht so verfahren werden soll, daß von der Autorität eine vorstrukturierte Wirklichkeit interpretiert werden soll, denn das wäre ein Versuch, "geoffenbartes Wissen" mitzuteilen, d.h. systematisch: Indoktrination zu betreiben.

In dieser Schwierigkeit bietet sich als möglicher Weg an, daß wir an die schon geleistete Praxis anknüpfen, d.h. zunächst an einfache und einsichtige Situationen menschlichen Handelns. Dadurch können wir auch die falsche Sicht vermeiden, daß die Welt vorstrukturiert vorliegt, und erkennen, daß sie handelnd erschlossen und aufgebaut wird. Das wird in der Erziehung abkürzend nach-

vollzogen. Es werden parallel zum Handeln sprachliche Normierungen getroffen, deren Verständlichkeit durch die Eindeutigkeit der Situation gesichert werden kann.¹⁷⁾ Da faktisch so vorgegangen wird, daß Kinder in einfachen Situationen mit ihrer Umgebung vertraut gemacht werden - sei es in der frühkindlichen Spiel- oder auch schon Lernsituation, sei es in der Grundschule, in der vorzugsweise bestimmte Handlungssituationen für sich oder auch paradigmatisch vorgestellt werden -, könnten wir annehmen, daß damit der erste Schritt zu einer sinnvollen Orientierung und möglicher Vernünftigkeit getan sei. Diese voreilige Hoffnung täuscht. Das Lernen in einfachen Situationen setzt ein besonderes Aussehen der "einfachen" Situationen voraus: wir müssen annehmen, daß sie in dem Sinne einfach strukturiert sein sollen, daß sie überschaubar sind und klare Handlungszusammenhänge erkennen lassen; komplex und gewichtig müßten sie hingegen inhaltlich sein in dem Sinne, daß sie Handlungen darstellen, die für das Leben der Menschen bedeutsam sind, bzw. daß sie Lebensprobleme differenziert darstellen. Das machte ja das Lernen im Umgang so bedeutsam, daß differenzierte und bedeutsame Lebenszusammenhänge (Handlungszusammenhänge) unmittelbar zur "Lernsituation" wurden. Die Möglichkeiten des Lernens durch Umgang sind in unserer Lebenssituation im Schwinden begriffen, weil wichtige Lebensprobleme dadurch "unsichtbar" werden, daß sie für die Kinder nicht mehr im Lebenszusammenhang erscheinen: es sei hier nur an die nicht sichtbare Arbeit sowie die Kasernierung von Krankheit und Tod erinnert und an die Anonymität und Abstraktheit etwa großstädtischer Lebensverhältnisse. In einer solchen Situation stellt das Lernen in einfachen Situationen immer auch eine Kompensation des fehlenden Lernens durch Umgang dar, aber nur eine dürftige Kompensation, wenn es nicht gelingt, die verdeckte Lebenspraxis mit in die einfachen Situationen einzubeziehen. Es geht also im Grunde um eine doppelte Kompensation: einmal um das Ausgleichen des fehlenden Umgangs und zum anderen um das Gewinnen der verdeckten Probleme, die dennoch elementarer Bestandteil des menschlichen Lebens sind.¹⁸⁾

Begreift man einfache Situationen als mehr zufällige Informationen, bleiben sie beliebig und unverbindlich. Es darf uns aber nicht darum gehen, i r g e n d w e l c h e Informationen zu vermitteln, denn daran besteht kein Mangel. Es muß darum gehen,

Informationen zu ordnen, und - als Zielvorstellung - zum selbständigen Ordnen von Informationen anzuleiten. Aus eigener Kraft können Kinder das nicht leisten unter historischen Bedingungen, die das Lernen durch Umgang in der Regel nicht mehr hinreichend erlauben. Daher ergibt sich in erhöhtem Maße die Notwendigkeit der Anleitung durch Autoritäten, durch Autoritäten freilich, die nicht auf bestimmte Inhalte verpflichten, sondern eine Orientierung in einer sich weiter wandelnden Welt ermöglichen. Beide Seiten sollen einer dialogischen Vernunft verpflichtet sein, die erst in einer späteren Phase verwirklicht werden kann, für die aber schon in einfachen Lernsituationen der Blick auf lebenspraktische Probleme gerichtet werden muß, die alles Lernen bestimmen sollen. Es sollte schon an dieser Stelle deutlich geworden sein, daß die Schwierigkeit der Lernprobleme in unserer Lebenssituation es nicht erlaubt, auf autoritative Anleitung zugunsten durchgängiger Selbsterfahrung zu verzichten.

Die Absicht, einfache Situationen für das Lernen so zu strukturieren, daß deutlich wird, daß es in bestimmten Handlungssituationen um die Herstellung bestimmter Zustände geht, ist deshalb von erheblichem Gewicht, weil die Fertigkeit zu handeln und bestimmte Situationen begründet herzustellen, das entscheidende Ziel erzieherischer Bemühungen sein sollte. Es gilt, deutlich zu machen, daß Menschen bestimmte Ziele verfolgen und zu deren Verfolgung bestimmte Mittel anwenden.¹⁹⁾ Schon das Erkennen dieses Zusammenhangs bedarf der Anleitung durch die Autorität, da es sonst bestenfalls zufällig erreicht oder doch durch unnötige Verwirrung behindert wird. Es tauchen zudem zusätzliche Schwierigkeiten auf, die von den Heranwachsenden ohne Hilfe nicht zu bewältigen sind. Diese Schwierigkeiten verbergen sich hinter den Fragen: Welche Ziele sind zu rechtfertigen? Welche Mittel sind geeignet zur Erreichung der gewünschten Ziele? Welche unerwünschten Nebenwirkungen ruft der Einsatz bestimmter Mittel hervor? Von wem und wie wird darüber befunden? - Die Frage, wer darüber befindet, ist insofern schon immer in kritischer Absicht gestellt, als es jedenfalls nicht gleichgültig sein soll, wie über die Zwecke und Mittel des Handelns entschieden wird. Die Entscheidung darüber ist an bestimmte politische Vorstellungen gebunden, die verwirklicht werden können oder sollen, also an eine bestimmte historische Situation. Das mag ein Hinweis dar-

auf sein, daß anthropologische Grundbedingungen nicht absolut zu setzen sind, sondern daß sie unter verschiedenen Lebensbedingungen verschieden interpretierbar sind. Ich will das an einem Beispiel erläutern: Die Menschen leben im wesentlichen nicht instinktgeleitet, es ist also notwendig, daß sie sich über ihr Handeln verständigen. Das kann nun sehr unterschiedlich geschehen: entweder verständigen sich wenige darüber, was getan werden soll, und die anderen folgen ihren Anweisungen, oder aber es wird die Möglichkeit zur Verständigung über solche Fragen auf dem Wege des Konsensus aller offengehalten. Politisch kann das als Absicht nach umfassender Demokratisierung interpretiert werden. Allerdings brauchen wir uns für unseren Zusammenhang auf die Entscheidung der Streitfrage, wie weit die Partizipation jedes Einzelnen generell getrieben werden sollte, nicht einzulassen. Soweit überhaupt demokratische Lebensverhältnisse erstrebt werden sollen, und sei es nur in Minimalformen, hat das für die Erziehung schon zur Konsequenz, daß sie den Weg der Verständigung über den Konsens offenzuhalten hätte, da sie aus Gründen ihrer eigenen demokratischen Legitimierung nicht von vornherein bestimmte Einzelne von der Möglichkeit zur Mitbestimmung ausschließen dürfte.

Daß die Menschen ihrer Grundausrüstung nach gezwungen sind, die Zwecke ihres Handelns erst zu bestimmen, können die Nachwachsen- den am ehesten im praktischen Umgang mit Erwachsenen erfahren, sofern diese in der Lage und bereit sind, durch entsprechende Handlungsweisen Indoktrination zu vermeiden. In erster Linie gilt das für die häusliche Erziehung, aber in entscheidender Weise auch für die institutionalisierte Erziehung vor allem in der Schule. Von den professionellen Erziehern müssen wir mit Recht erwarten, daß sie sich diese Zusammenhänge durch Ausbildung und eigenes Nachdenken vergegenwärtigt haben. Selbst wenn wir davon ausgehen, daß aller Unterricht eine vom Leben in gewisser Weise abgesonderte theoretische Bemühung darstellt, so bietet doch das Leben in der Schule darüber hinaus eine Fülle von Möglichkeiten praktischer Einübung in die Notwendigkeit, sich über Zwecke und Mittel des Handelns zu verständigen, jeweils modifiziert nach dem Alter der Schüler und den besonderen schulischen Umständen. Zudem müssen wir uns darüber im Klaren sein, daß der entscheidende Maßstab dafür, ob die Erziehung in diesem Sinne als gut oder schlecht zu kennzeichnen ist, nicht darin bestehen kann, ob die

Verständigung im praktischen Einzelfall gelingt oder nicht. Da die Schule eine theoretische Aufgabe hat, muß ihre Güte daran gemessen werden, ob sie eine begründete Theorie für eine sinnvolle Praxis liefert. Für unser Problem geht es dabei darum, in welcher Weise pädagogische Autoritäten sich als Autoritäten ausweisen, die Jugendlichen dazu verhelfen, gemeinsame Lösungen ohne Gewaltanwendung zu erreichen. Zuerst geht es um die Vermittlung bestimmter als wichtig ausweisbarer Kenntnisse. Wesentlicher aber ist es, das zukünftig mögliche Handeln der Nachwachsenden in einer Weise antizipiert wird, die es nicht auf vorgeprägte Muster festlegt, sondern die es ihnen erlaubt, die einzelnen Schritte ihres Redens (Denkens) und Handelns zu begründen. Macht der Erzieher den Schülern nur die "Mitteilung persönlicher Meinungen und Handlungsvorschläge", ist der Weg dahin versperrt. Die "Forderung nach Lehrbarkeit soll unterschieden werden von einer Forderung, bestimmte Tätigkeiten - nach gewissen Regeln - bei den entsprechenden Subjekten immer wieder schlicht zu veranlassen. Während solches schlichte Veranlassen lediglich darauf abzielt, daß der Veranlaßte bestimmte Handlungen ausführt, zu denen ihn sein Partner veranlassen wollte, soll von **L e h r e n** nur dann die Rede sein, wenn mit den vorgeschlagenen Handlungen zugleich **M e t h o d e n** angeboten werden, nach denen die Regeln, denen die Handlungen folgen, auf ihren **Z w e c k** hin überprüft werden können." ²⁰⁾ Um diese Absicht nicht zu verfehlen, bedarf es einer besonderen Prozedur der Verständigung, die sicherstellen soll, daß Handlungsvorschläge nicht ungeprüft hingenommen werden müssen. Dazu ist es notwendig, daß Handeln redend (im Dialog) vorbereitet wird. SCHWEMMER schlägt eine Reihe von "dialogischen Termini" vor ²¹⁾, die in der Aufreihung den Weg andeuten können: die Gesprächsteilnehmer "schlagen vor", sie "beraten", sie "beschließen", um dann erst zu "handeln". Auch das begründete Handeln des Einzelnen kann in der Weise eingeübt werden, daß dem "Beraten" das "Überlegen" (im Sinne eines inneren Dialogs) entspricht, dem "Beschließen" das "sich Entschließen". Hiermit ist eine besondere Weise der Herstellung von (geregelter) Kommunikation gekennzeichnet, die fundamentale Bedeutung auch für ein rationales Autoritätsverhältnis besitzt, weil dem Anspruch nach grundsätzlich niemand aus den Beschränkungen des geregelten Dialogs entlassen werden soll. Die Motiva-

tion für die Normierung des Dialogs, der der Handlungsvorbereitung dient, ist immer, zu verhindern, daß Handeln nur als selbstherrliches oder nur als abhängiges Handeln erfolgt. Es soll auf Grund einer vorher herbeigeführten Einigung erfolgen. Es ist offensichtlich, daß Kinder und Jugendliche dazu nur unvollständig in der Lage sind. Deshalb ist es die Aufgabe der pädagogischen Autoritäten, die Möglichkeit des begründeten und gemeinsamen Handelns zu sichern. Das bedeutet aber, daß die Kommunikation zwischen Erzieher und Zögling nicht in der Weise einseitig erfolgen darf, daß der Erzieher Handlungsanweisungen gibt, die dann nur der Ausführung bedürfen, sondern es geht darum, die Fertigkeit des selbständigen gemeinsamen Handelns auszubilden. Ein gewichtiges institutionelles Hemmnis dafür sind hierarchische Autoritätsvorstellungen.

Konservative Apologeten der Ungleichheit der Menschen sehen auf Grund ihrer "autoritären Philosophie" (HORKHEIMER) die Gleichheit als Todsünde wider den Geist der Autorität an. Eine solche Haltung muß als absichtsvolles Mißverstehen gedeutet werden, denn "die Einzigartigkeit des Selbst widerspricht in keiner Weise dem Grundsatz der Gleichheit. Der Satz: die Menschen sind gleich geboren, besagt, daß jeder die Eigenschaften, die den Menschen zum Menschen machen, und damit den gleichen unveräußerlichen Anspruch auf Freiheit und Glück besitzt. Er besagt ferner: ihre gegenseitige Beziehung ist nicht die von Beherrschten zu Unterwerfern und umgekehrt, sondern die der Solidarität. Der Begriff Gleichheit bedeutet nicht, daß ein Mensch wie der andere ist." ²²⁾ Es sollte für jeden Gutwilligen einsichtig sein, daß gegen die Forderung nach Gleichheit nicht die faktischen Zustände ausgespielt werden dürfen. Niemand will bestreiten, daß man mit dem Versuch scheitern kann, andere zum Gebrauch ihres eigenen Verstandes zu befähigen. Aber das Scheitern dieses Versuches ist n a c h t r ä g l i c h zu konstatieren und nicht vorgängig in Rechnung zu stellen, zumal pädagogisch würde dadurch jeder ernsthaften Bemühung der Boden entzogen werden. In den pädagogischen Zielvorstellungen der Erzieher realisiert sich die Erfüllung der Gleichheitsforderung in einer ständig zu aktualisierenden Fiktion der Gleichheit. Deshalb bezeichnet WUNBERG mit Recht die "Prämisse der égalité" als wesentliches Merkmal der demokratischen Autorität, das "egalitäre Denken ... (als) die

Voraussetzung für eine neue Form der Autorität".²³⁾ Der Sinn solcher Fiktionen ist für jeden etwa auch in dem Sachverhalt nachprüfbar, daß wir zu einem bestimmten Zeitpunkt, den wir durch das Volljährigkeitsalter markieren, davon ausgehen, daß der Heranwachsende jetzt mündig sei, also über sein eigenes Handeln befinden könne. Der Weg dorthin muß erkennbar sein. Deshalb bleibt das ständige Überlegensein "das Unmoralische der Position" des Lehrers.²⁴⁾ Institutionell geprägte Autoritätsvorstellungen leisten solchem hierarchischen Denken Vorschub. Hannah ARENDT beispielsweise kommt zu dem Ergebnis: Autorität ist "unvereinbar mit Überzeugen, welches Gleichheit voraussetzt und mit Argumenten arbeitet. Argumentieren setzt Autorität immer außer Kraft. Der egalitären Ordnung des Überzeugens steht die autoritäre Ordnung gegenüber, die ihrem Wesen nach hierarchisch ist."²⁵⁾ Der Autorität, geschweige denn der pädagogischen Autorität darf es aber gerade nicht um eine ausschließlich institutionelle Absicherung einer behaupteten oder tatsächlichen Überlegenheit gehen, die sich in der Mitteilung von Urteilen äußert, die dann unbefragt gelten. Es sind Gründe dafür anzugeben, daß der Anspruch auf Geltung zu Recht besteht. Die rationale Autorität zeichnet sich dadurch aus, daß sie gute Gründe für diesen Anspruch nennen kann. Durch das Argumentieren werden irrationale Vorstellungen erkannt bzw. überwunden: die Indoktrination wird durch die Ermöglichung der Einsicht ersetzt. Mit der grundsätzlichen Gleichheitsforderung wird nicht geleugnet, daß der Erzieher möglicherweise einen gewaltigen Vorsprung an Einsicht und Verständnis in der Welt besitzt. Aber die Freiheit des Zöglings soll durch diese Tatsache nicht unmöglich werden, sondern dieser Vorsprung muß gerade zur entscheidenden Hilfe für die Erreichung der Freiheit des Nachfolgenden werden. Erst dann hat der Ältere sich als befreiende Autorität bewährt. Die "Unterordnung unter übermittelte sachliche Einsicht"²⁶⁾ kann sicher zuweilen nützlich sein und gar ein Stück weit tragfähig, aber sie verfehlt auf Dauer vernünftige Selbständigkeit. Es muß also die Fähigkeit zur Einschätzung von Sachverhalten und Sozialverhältnissen entwickelt werden, um beim Nachwachsenden die Voraussetzung zum begründeten sachlichen und politischen Handeln zu schaffen. Dabei sind nicht selten psychologische Barrieren zu überwinden, die bei Erwachsenen und durch sie vermittelt auch schon bei Heranwachsenden in der

Furcht bestehen, die eigene Lebensgestaltung selbst in die Hand zu nehmen. "Die Massen sind in der autoritären Leistungsgesellschaft von Erziehung, Manipulation und exekutiver Indoktrinierung so sehr auf Autoritäten fixiert, daß sie zunächst für ihre Aufklärung selber Autoritäten - und zwar solche, die sich als kritische Autoritäten begreifen - nötig haben. Deshalb brauchen wir die offen ausgesprochene Solidarisierung der kritischen Autoritäten; sie können gewissermaßen mit der Waffe der Autorität das Autoritätsprinzip in der Gesellschaft mit abbauen helfen."²⁷⁾ Als kritische Autoritäten können die gelten, die darum bemüht sind, die Menschen in die Lage zu versetzen, selbständig unterscheiden und begründen zu können. Das Autoritätsprinzip abzubauen, heißt dann, Fremdbestimmung zu vermeiden, wo immer das möglich ist. Es heißt nicht, wie es gern absichtlich mißverstanden wird, Autoritäten für nichtig zu erklären und sich ihres Rates zu begeben. Es geht also nicht um eine modische Attitüde, die sich darin gefällt, mit einer aufsässigen Selbständigkeit zu kokettieren, sondern darum, daß in unserer historischen Situation, die durch konkurrierende "Autoritäten" gekennzeichnet ist, die Autorität als dogmatisches Prinzip ausgedient hat bzw. nur noch partiell Wirkungsmacht entfalten kann, so daß die Begründungspflicht zum notwendigen Bestandteil einer neu zu sichernden Autorität werden muß. Als pädagogische Autorität hätte sie darüber hinaus die Nachwachsenden zum Urteilen und Handeln aus eigener Kraft anzuleiten.

2.1.3 Verhalten - Handeln

Handlungen rufen bestimmte Wirkungen hervor. Um deren Zustandekommen beschreiben bzw. verstehen zu können, ist es notwendig, zwischen Verhalten und Handeln zu unterscheiden. Dabei wird "Verhalten" verstanden als antwortendes Handeln (bewirktes Handeln) und "Handeln" als begründetes selbständiges Handeln.²⁸⁾ Da Erziehung Lebensvorbereitung ist, geht es immer darum, wie durch Handlungen bewirkte Veränderungen beschrieben oder herbeigeführt werden können. Unproblematisch sind für unseren Zusammenhang physikalisch vollkommen beschreibbare Bewegungen²⁹⁾; wenn

wir davon absehen, daß es mit Anstrengungen für beide Seiten verbunden ist, den Nachwachsenden das dafür notwendige Handwerkszeug zu vermitteln, also z.B. mathematische Kenntnisse. Schwieriger wird es, wenn es um die "Veränderung der Lebewesen" geht, als Hauptaufgabe der Erziehung einerseits und als notwendig zu erklärenden Vorgang andererseits. "Für die Darstellung der Veränderungen der Lebewesen stehen - außer den für die Unterscheidung von den Bewegungen nicht benutzbaren physikalischen Termini - die Prädikatoren zur Verfügung, die für das Miteinander-Handeln und die Wirkungen der Handlungen gebraucht werden. Die mit diesen Mitteln darstellbaren Veränderungen der Lebewesen sollen *R e g u n g e n* heißen." ³⁰⁾ Bestimmte Situationen bewirken "individuell verschiedene Regungen". Im Laufe fortschreitender Einwirkungen wird es ermöglicht, daß in sich wiederholenden Situationen mit wachsender Regelmäßigkeit die gleichen Regungen hervorgerufen werden. "Das Lebewesen (hat) sich diese Regungen *a n g e e i g n e t*." ³¹⁾ Der Erwachsene bzw. der Erzieher sollte nur solche Regungen hervorzurufen bemüht sein, die für das Kind langfristig von Nutzen sind. Das sind ganz gewiß solche, die es vor Gefahren und Schäden bewahren, also "lebenserhaltende Regungen". Lebenserhaltende Regungen werden gelernt, und "gelernte Regungen sollen *V e r h a l t e n* heißen." ³²⁾ Wir bewegen uns hier auf gleichsam animalischer Ebene, denn bestimmte lebenserhaltende Regungen können auch von höheren Tieren gelernt werden. Das zugrundeliegende Reiz-Reaktions-Schema deutet auf Konditionierung hin. Ein Verhalten wird immer wieder "schlicht veranlaßt", bis sich Verhaltensweisen ausgebildet haben, die in bestimmten wiederkehrenden Situationen reaktiviert werden. Das erste Ziel des Erziehers muß es sein, die physische Existenz der Zöglinge zu sichern, damit er überhaupt zur Verwirklichung weiterreichender Bemühungen kommen kann. Auch ist es sinnvoll, bestimmte Fähigkeiten so lange zu üben, bis sie als dauernde Fertigkeiten zur Verfügung stehen. Aber die Fixierung auf Verhalten und Verhaltensweisen ist auf die Dauer nicht hinreichend. Was zunächst seinen Sinn hat und auch für Teilaufgaben nützlich ist, kann fortschreitend zur Konditionierung verkommen, die zur Basis für Fremdbestimmung wird, wenn nicht ausdrücklich darauf gedrungen wird, die Begrenzung auf ein nur *ä u ß e r e s* Verhalten zu überwinden. Eine befreiende Erziehung findet ihre Erfüllung

nicht in einem durch Indoktrination bewirkten Verhalten ³³⁾, sondern in einem durch Gründe geleiteten Handeln. Unter Handlungen verstehen wir den "Teil unseres Tuns ..., der einer redenden Vorbereitung zugänglich ist." ³⁴⁾ Um die "redende Vorbereitung" leisten zu können, bedarf es für Kinder und Jugendliche der Erziehung, damit sie die Fertigkeit gewinnen, Handlungen durch Reden und Beratungen einzuleiten statt willkürlich zu handeln. Dabei sind Konfliktsituationen ein wiederkehrendes Hindernis. "Sowohl Handlungen, deren Ausführung sich wechselseitig verhindert, als auch Zwecke, deren Erreichung sich wechselseitig verhindert, seien miteinander unverträglich genannt." ³⁵⁾ Die erzieherische Autorität kann die Möglichkeit zur Lösung von Konflikten eröffnen, einmal dadurch, daß die dafür zweckdienlichen Kenntnisse vermittelt werden, und zum anderen dadurch, daß sie einsichtig macht, welcher Konflikt im Einzelfall vorliegt und welcher Art Konflikte generell sein können. Es "können etwa Aufforderungen (und entsprechend Handlungen und Zwecke) darum miteinander unverträglich sein, weil sie logisch widersprüchlich sind - wenn eine Aufforderung die Negation einer anderen ist -, oder weil sie sich nach unserem Wissensstand auch dann nicht alle befolgen lassen, wenn neue Mittel bereitgestellt werden, oder weil die benötigten Mittel nicht bereitstehen, oder weil die bereitstehenden Mittel nicht in der erforderlichen Weise eingesetzt werden." ³⁶⁾ Die Autorität muß schließlich noch deutlich machen, daß Handlungen begründet werden müssen, daß sie begründet werden können und wie man transsubjektive Lösungen anbahnen kann. ³⁷⁾ Dazu ist es nötig, einsichtig zu machen, daß Begründungen nicht möglich sind durch die Berufung auf bestimmte Lebenssituationen oder auf Empfindungen (Lust, Schmerz etc.) ³⁸⁾, sondern daß es um die Rechtfertigung von Handlungszwecken geht.

Ehe wir uns der dem begründeten Handeln notwendig vorausgehenden Meinungs- und Willensbildung zuwenden, bedarf es also einer weiteren wichtigen Unterscheidung, der zwischen Zwecken und Mitteln.

2.1.4 Zwecke - Mittel (praktisches - technisches Denken)

Überlegtes Handeln ist nicht das Ergebnis zufälliger glücklicher Umstände, es bedarf vorausgehend der Aufklärung. Der Begriff der Aufklärung ist allerdings schillernd. Noch die Mitteilung bestimmter Urteile wird faktisch von vielen als ein Stück Aufklärung begriffen. Es ist deshalb zweckmäßig, sich Ziele, Hindernisse und Aufgaben einer als sinnvoll zu begreifenden Aufklärung zu vergegenwärtigen.

"Einer 'guten' Aufklärung (stellen sich) im Grunde immer dieselben Fragen. Es sind dies, in der Ausdrucksweise KANTs, vor allem die Fragen, 'was kann ich (können wir) wissen?' und 'was soll ich (sollen wir) tun?', wobei sich ein aufgeklärtes Denken gerade dadurch auszeichnet, daß es mit diesen Fragen selbst seine eigenen Voraussetzungen noch kritisch zu erreichen sucht." ³⁹⁾ Für "gute" Aufklärung" kommt es darauf an, daß die pädagogische Autorität zur Ausschöpfung der Erkenntnismöglichkeiten und zur Bestimmung der Handlungsziele anleitet, immer in der Absicht, für die Nachwachsenden eine Lebenstüchtigkeit zu erreichen, die grundsätzlich auf die fremde Handlungsanweisung verzichten kann.

Diesem Vorhaben stehen etliche Schwierigkeiten entgegen. Die Aufklärung hat immer noch ihren schärfsten Gegner in dogmatischen Traditionen, die gegen den Versuch der Aufklärung durchgesetzt werden sollen. Es wäre aber leichtfertig, und darauf ist weiter vorn schon hingewiesen worden, zu verkennen, daß der erwünschten "vernünftigen Selbständigkeit" möglicherweise eine neue Gefahr dadurch erwächst, daß an die Stelle verworfener Traditionen eine dogmatische Selbständigkeit, d.h. Willkür gesetzt wird. Deshalb wird Aufklärung "nicht allein verstanden als Gegenbewegung zu autoritär gewordenen Traditionen, sondern ebenso als kritischer Einspruch gegenüber einer wachsenden Disziplinlosigkeit des Denkens." ⁴⁰⁾ Die falsche Behauptung, es bestehe nur eine Wahlmöglichkeit zwischen Tradition und Willkür, hat ohne Zweifel eine partielle Stabilisierung traditioneller Programme zur Folge. Das um so eher, als für bürgerliche Lebensverhältnisse ein "reduzierter" Mensch gefragt ist, der für bestimmte Aufgaben nützlich zu gebrauchen ist, dessen mögliches Streben nach einer umfassend menschlichen Existenz aber ohne Belang bleibt. In diesem Sinne

bemerkt Moses MENDELSSOHN schon 1784 in der "Berlinischen Monatsschrift" den Bruch "zwischen einer 'Bestimmung des Menschen als Mensch' (die Aufklärung verlange) und einer 'Bestimmung des Menschen als Bürger' (die Aufklärung nur bedingt zulasse)." ⁴¹⁾ Das wesentliche Indiz für diesen Bruch ist die Tatsache, daß unsere Situation gekennzeichnet ist durch die fast ausschließliche Förderung des t e c h n i s c h e n Denkens, durch eine halbe, naturwissenschaftliche Aufklärung, durch technische Rationalität, oder wie immer wir die Faszination benennen wollen, die sich aus der Fähigkeit ergibt, Probleme technisch bewältigen zu können. Diese Entwicklung wird begleitet von einer bedrohlichen Ignorierung der notwendigen Förderung des p r a k t i s c h e n Denkens. Bedrohlich ist diese Erscheinung, da das Handeln ziellos zu werden droht, es in vielen Einzelercheinungen schon ist. Denn das praktische Denken hat die Zwecke des Handelns zu bestimmen, während das technische Denken die dazu notwendigen Mittel bereitstellen soll. Der Versuch, Handlungszwecke unbesehen aus der Tradition zu übernehmen und dadurch das praktische Denken für belanglos zu halten, ist verworfen worden.

In unserer Situation ergibt sich deshalb für pädagogische Autoritäten notwendig die Aufgabe, nicht nur zum technischen, sondern auch zum praktischen Denken anzuleiten und letzteres in den Mittelpunkt zu rücken, weil für eine sinnvolle Praxis das Nachdenken über die Zwecke dem Nachdenken über die Mittel vorausgehen muß. Die erstrebte Aufklärung kann für praktische und technische Fragen nur darin bestehen, die Fähigkeit zur Begründung aufgestellter Behauptungen zu schulen. Der Maßstab für gelungene Erziehung ist dann das Selbstdenken. Das Selbstdenken soll nicht nur als Endergebnis gesehen werden, zumal es schwierig sein dürfte, den Zeitpunkt der "Selbstdenkfähigkeit" in jedem Einzelfall zu bestimmen. Wann und wo es immer von der Entwicklung und der intellektuellen Fähigkeit her gesehen möglich ist, selbst zu denken, soll es erprobt werden, denn "die Maxime, jederzeit selbst zu denken, ist die Aufklärung". ⁴²⁾ Zudem ist eine gerade von Pädagogen gern aufgestellte Behauptung hier zurückzuweisen. Sie sagen, es müßten erst zusammenhängende Kenntnisse vorhanden sein, um dann schließlich zu einer angemessenen Beurteilung gelangen zu können. Mit einer solchen Behauptung verstellen sie sich selbst den Blick. "Der Entschluß, sich seines eigenen

Verstandes zu bedienen, selbst zu denken, setzt seinerseits noch kein inhaltliches Wissen voraus. Es ist vielmehr in erster Linie ein 'negativer Grundsatz', der 'fremdem' inhaltlichen Wissen gegenüber geltend gemacht werden soll, Aufklärung nicht 'in Kenntnisse', sondern in die Redlichkeit der Begründungsbemühung setzt. Zweifellos korrigiert diese Bestimmung dabei auch die in der zweiten Aufklärung häufig anzutreffende Überzeugung, daß Aufklärung vor allem durch das Maß 'enzyklopädischen' Wissens bestimmt sei." 43) Die Feststellung, Kinder und Jugendliche seien zu Begründungen nicht hinreichend in der Lage, ist zutreffend, verschiebt aber das Problem unzulässig. Tatsächlich geht es um die Begründungsbemühung der Erzieher. Sind die Heranwachsenden zu selbständigen Begründungen noch nicht in der Lage, so sind sie doch möglicherweise fähig, Begründungen zu begreifen. Als rationale Autorität stellt der Erzieher die Notwendigkeit der Begründung vor Augen, indem er sie praktiziert.

Es geht für alles Lehren um ein begründetes Vorgehen, daß zwischen theoretischem und praktischem Denken einerseits und technischem und praktischem Denken andererseits unterscheidet. Um begründetes Handeln vorzubereiten, bedürfen wir der theoretischen, der praktischen und der technischen Vernunft. Mit Hilfe des theoretischen Denkens bemühen wir uns, begründet zu unterscheiden und zu sprechen, denn ohne diese Vorarbeit besteht keine Aussicht, daß wir uns über unser Handeln werden verständigen können. Erst dann werden wir durch unser praktisches Denken die rechten Zwecke, durch unser technisches Denken die rechten Mittel bestimmen können. Wie dringlich die Autoritäten den Zusammenhang zwischen technischem und praktischem Denken zu verdeutlichen haben, mag noch einmal ein Hinweis auf das Auseinanderfallen von (technischem) "Fortschritt" und (praktischer) "Vollkommenheit"⁴⁴⁾ in unserer Zeit verdeutlichen. "Die utopischen Entwürfe Aldous HUXLEYS ('Brave New World', 1932) und George ORWELLS ('Nineteen Eighty-Four', 1949) sind gerade deswegen so entmutigend, weil sie zugleich mit dem Triumph der theoretischen Vernunft (in Wissenschaft und Technik) mit einem Versagen der praktischen Vernunft (in Ethik und politischer Theorie) rechnen. D.h. hier wird sehr einseitig von Fortschritt, dem Fortschritt im Bereich der theoretischen Vernunft gesprochen; das gelegentlich beschworene 'Verhängnis des Fortschritts' beruht nicht in der Annahme, daß

die theoretische Vernunft zu große, sondern in der Erwartung, daß die praktische Vernunft zu kleine Fortschritte mache." 45)

Wenn wir davon ausgehen, daß es Aufgabe der Wissenschaft ist, die Urteilsfähigkeit der Menschen zu schulen, und daß wissenschaftliches Denken praktisches und technisches Denken m e t h o d i s c h ausbildet, so ist die pädagogische Autorität gut beraten, sich an wissenschaftlichem Denken zu orientieren, wenn sie andere ernsthaft das Denken lehren will. Das aber ist unabdingbar, wenn Erziehung als Befreiung von Abhängigkeit gelingen soll. Es geht dabei sowohl um die Befreiung von persönlicher Abhängigkeit (vom Erzieher), als auch um die mögliche Befreiung von Lebensproblemen, die in Not- und Konfliktsituationen bestehen, und zu deren Lösung die Schulung des praktischen und technischen Denkens zwar möglicherweise nicht hinreicht (weil andere Hindernisse einer Lösung im Wege stehen), aber trotzdem unverzichtbar ist.

Wie sehr gerade die Erzieher gut daran tun, sich die Unterscheidung von Handlungszwecken und den dazu dienenden Mitteln wieder zu vergegenwärtigen, ist leicht daran abzulesen, daß das nur technische Denken auch ihr Nachdenken über Erziehung schon so bestimmt, daß in zahlreichen Auseinandersetzungen über anzuwendende Erziehungsmittel die Frage nach den Erziehungszielen gar nicht mehr thematisiert wird.

2.1.5 Meinungs- und Willensbildung

In unserem Bemühen um eine rationale Autorität sehen wir uns mit der konservativen Einschätzung konfrontiert, "daß der Bestand der Gesellschaft weitgehend an den Verzicht auf ihre bewußte Gestaltung gebunden ist" 46) und daß folglich die Autoritäten als Interpreten vorgefundener Orientierung dienen sollen. Dagegen wird von verschiedenster Seite die Forderung nach der "Selbststeuerung des Verhaltens" (FEND) 47) ins Feld geführt. FEND selbst ruft für diesen Zusammenhang das RIESMANsche Paradigma in Erinnerung, in dem der traditionsgeleitete, der außengeleitete und der innengeleitete Mensch unterschieden werden. Ohne uns

im einzelnen auf diese Unterscheidung einzulassen, können wir den Traditionsgeleiteten als den Konservativen und den Außengeleiteten als denjenigen ansehen, der sich an wechselnden Eindrücken orientiert. Wesentlich ist hier, daß der Innengeleitete als der autonom Handelnde verstanden wird. "Der autonome Mensch zeichnet sich entscheidend durch die Fähigkeit und Erkenntnis aus, auch anders sein und handeln zu können, als er es gerade tut. Er kann unterschiedliche Rollen spielen und ist sich dessen bewußt." 48) Eine solche Formulierung legt den Verdacht nahe, daß eine willkürliche Selbständigkeit schon als wünschenswert ausgezeichnet werden dürfte, weil die Autonomie als eigener Wert angesehen wird. 49) Neben die traditionsbestimmte Festlegung tritt die Bestimmung des Handelns auf Grund autonomer Selbstherrlichkeit: "Dem Anspruch einer als gesichert geltenden Lebensordnung tritt der Anspruch einer anderen Lebensmöglichkeit gegenüber." 50) Die "Offenheit der heranwachsenden Generation" wird gegen das "Festgelegtsein" der Erwachsenen 51) ausgespielt. Wer aber soll das Handeln konservativer Autoritäten ersetzen? "Sollen in der Autorität Verbindlichkeiten des Handelns kritisch übernommen werden, dann muß im Interesse der Kritisierbarkeit erhobener Ansprüche eine Vielfalt solcher Beziehungen eingegangen werden. Die in der kritischen Autorität gewonnenen Einsichten als Bedingung eigener Lebensfähigkeit resultieren aus einer Vielzahl heterogener Erkenntnis- und Handlungszusammenhänge, die sich nicht auf eine oder einige wenige Autoritätspersonen zurückführen lassen." 52) Mit Recht müssen konservative Autoritäten gegen einen solchen Vorschlag einwenden, wachsende Verwirrung sei die Folge. Es ist offensichtlich, daß hier die Diagnose (es besteht Unklarheit über verbindliche Handlungszwecke) zur Therapie erhoben wird (teile möglichst viele Meinungen mit). Auch die Tatsache, daß vorgeschlagen wird, die divergierenden Meinungen in ein beratendes Gespräch einzubringen, läßt nicht erkennen, wie man dort zu einer orientierenden Bewertung kommen kann. Es darf meines Erachtens folglich nicht darum gehen, dogmatische Autoritäten auszuspielen gegen eine Situation, von der man euphemistisch behauptet, sie sei durch "Offenheit" gekennzeichnet, die aber faktisch durch Verwirrung und Desorientiertheit bestimmt ist. Es bleibt nur der Weg, die oben erwähnte "bewußte Gestaltung" menschlicher Lebensverhältnisse gegen dogmatische Verfahren zur

Geltung zu bringen. Die Vorbedingungen für das Handeln aller Beteiligten als begründetes Handeln zu schaffen, ist, soweit es die erzieherischen Vorbedingungen betrifft, die wesentlichste Aufgabe pädagogischer Autoritäten. Das Handeln soll mit begründeten Zwecken und Mitteln erfolgen. Dazu gibt es in unserer historischen Situation keine Alternative. Dabei ist "'Begründung' ... letztlich ein vor jeder Begründungs m e t h o d e im engeren Sinne liegendes p r a k t i s c h e s Konzept" ⁵³⁾, denn die Menschen müssen miteinander leben und gemeinsam handeln.

Das notwendige gemeinsame Handeln schließt aus, daß von Einzelnen oder bestimmten Gruppen erfolgreich der Versuch unternommen werden dürfte, materiale Normen, also "allgemeine Sätze, in denen bestimmte Zwecke vorgeschrieben werden" ⁵⁴⁾, zur Richtschnur des Handelns zu erheben. In der Geschichte der Erziehung finden sich zahlreiche Beispiele für die Verpflichtung der Schüler auf materiale Normen. Eines der eindeutigsten sind z.B. die preußischen STIEHLschen Regulative von 1854, gegen die DIESTERWEG mit der Feststellung gekämpft hat, in der Schule solle gelehrt und nicht indoktriniert werden. Pädagogisch äußert sich die Orientierung an materialen Normen in der Mitteilung von Urteilen über bestimmte Sachverhalte. Unsere Situation ist gegenüber der im neunzehnten Jahrhundert verändert, als üblicherweise nicht mehr angenommen wird, man könnte in einem gezielten Zugriff auf eine einheitliche Tradition verpflichten. ⁵⁵⁾ Es besteht Klarheit darüber, daß subjektive divergierende Zwecke verfolgt werden, die als Interessen begriffen werden. "Interessen treten uns in der Regel als p r i v a t e oder s u b j e k t i v e Orientierungen entgegen ... Eine R e c h t f e r t i g u n g g e g e n ü b e r 'a l l e n B e t r o f f e n e n' ist nicht intendiert." ⁵⁶⁾ Das ist das Konzept des Pluralismus. Es soll zwar nicht mehr auf e i n e Meinung verpflichtet werden, aber eine M e i n u n g soll verbindlich sein für jeden (andere haben daneben andere Meinungen). Die Begründungsbemühung für die Rechtfertigung der Meinung entfällt. Auch die Anhänger eines theoretischen Pluralismus vermögen nun nicht zu leugnen, daß es Interessenkollisionen gibt, die wegen der praktischen Zwänge einer Lösung bedürfen. Dazu dient ihnen die intersubjektive Verständigung, die sich allerdings faktisch als Rangelei um Einfluß

und Geltung ereignet, und deren Ergebnis wird dann als Kompromiß bezeichnet.⁵⁷⁾ Eine solche Redeweise vermag allerdings nur mühsam zu kaschieren, daß die Lösung von Konflikten dadurch zu einer Machtfrage wird. Das gilt es zu vermeiden.

Wie KAMBARTEL die Begründung als ein praktisches Konzept beschreibt, so soll auch die gewaltfreie Verständigung über Meinungen und Absichten als ein praktisches Konzept begriffen werden, das keiner ausführlichen Begründung, sondern das - offensichtlich sinnvoll - der Akzeptierung bedarf. Mit einer solchen Forderung nach gewaltfreier Verständigung ist nicht die Erwartung verbunden, "die Verhältnisse" könnten entsprechend dieser Forderung über den Appell umgeformt werden. Das ist eine Frage nach der politischen Organisation menschlicher Lebensbedingungen und -verhältnisse, die im Detail nicht Gegenstand dieser Arbeit ist. Hier geht es darum, das Menschenmögliche in dieser Hinsicht zu benennen, und, soweit es die Erziehung betrifft, nach dem Beitrag pädagogischer Autoritäten zur Verwirklichung des Konzeptes zu fragen.

Soll das Handeln auf Grund unbefragter Vorgaben (vorgegebener Zwecke oder Normen) und mit Hilfe unbegründeter Vorschriften (vorgegebener Mittel oder Handlungsanweisungen) als autoritäres Verfahren verworfen werden, ergibt sich zwingend die Notwendigkeit, etwas an die Stelle solcher handlungsstabilisierender Vorentwürfe zu setzen, um sich nicht anarchischer Willkür auszuliefern. Das ist ein allgemeines Problem. Für unseren Zusammenhang gilt es danach zu fragen, in welcher Weise nachwachsende Generationen zu einer Meinungs- und Willensbildung angeleitet werden können, daß sie zu einem selbständigen und dennoch begründeten Meinen und Wollen gelangen. Dabei ist das Ziel einer vernünftigen Willensbildung die Fähigkeit, das eigene Handeln so einzurichten, daß damit begründete und einsichtige Zwecke verfolgt werden. Bei der Meinungsbildung geht es um die Gewinnung und Auszeichnung wahrer Meinungen, denn Meinungen sollen "Behauptungen über Wirkungen von Handlungen"⁵⁸⁾ sein, mit denen bestimmte Zwecke verfolgt werden. Meinungsbildung soll Wissen zum Ziel haben und entsprechend Willensbildung Einsicht in zweckgebundenes Handeln.⁵⁹⁾ Willensbildung betreiben wir in praktischen Beratungen, Meinungsbildung in technischen Beratungen. Wesentlich ist, daß die Beratungen der Zwecke den Beratungen der Mittel

immer übergeordnet sein sollen, um eine Verselbständigung des Mittel-Denkens zu vermeiden. "Die technischen Beratungen sollten immer als T e i l e von praktischen Beratungen geführt werden, da zuerst über die Zwecke ein Beschluß gefaßt werden sollte, bevor man an die Beratung der Mittel geht. Eben diese Einordnung der technischen Beratungen in die praktischen kann man als den 'Primat' der praktischen Vernunft verstehen." 60)

Exkurs: Anmerkungen zu "Wille" und "Willensbildung"

Es erscheint als sinnvoll, einige wenige Bemerkungen zum Willensbegriff zu machen, da er in einer bestimmten Ausprägung zu einer Belastung für eine begründete Autorität und ein begründetes Wollen wird. Der "Wille" gerät in die Nähe zur Willkür, wenn er als Beliebigkeit der Intention begriffen wird. Die Gefahr ist nahe-liegend, wenn er als Wille der Autoritäten an die Stelle der ehemals festgefügtten und jetzt zerfallenden Traditionen tritt. Dieses Verständnis taucht nicht erst in dem Augenblick auf, in dem der Versuch gemacht wird, eine Kompensation für verlorengegangene Orientierungen zu schaffen, sondern es ist als voluntaristische Komponente schon in den noch wirkungsmächtigen Traditionen vorhanden. Am deutlichsten wird das in religiösen "Begründungen" der Autorität, in unserem Kulturkreis in christlichen Überlieferungen: "Das Alte Testament und das Neue Testament sind voll von Aussagen, nach denen das Denken und Planen des Schöpfergottes der Einsicht entzogen sei." 61) Im erzieherischen Bereich ist ein Voluntarismus der Erzieher weit verbreitet, der häufig un-reflektiert aus der Erzieherrolle abgeleitet wird. Da der Erzieher in seinen konkreten Handlungen Augenblickeindrücken erliegt, zeichnet der Voluntarismus sich durch Inkonsistenz und Willkür aus. Das führt bei den Zöglingen zu Verwirrung, langfristig zur Destruktion der Autorität und zu einer durchgängigen Desorientierung der Nachwachsenden. Die Willensbildung im Sinne der oben genannten Ausrichtung der Handlungen an begründeten Zwecken ist dabei nicht vorgesehen.

In einer historischen Darstellung des abendländischen Willensbegriffs macht DIHLE 62) darauf aufmerksam, daß das voluntaristische Moment dem Begriff nicht selbstverständlich zugehört. Er

stellt die griechische Tradition dar und verdeutlicht, daß die Willensfreiheit nicht in eins gedacht wurde mit dem Handeln aus einem egozentrischen Voluntarismus. "Willensfreiheit ist im Griechischen Freiheit der Wahl, nicht Freiheit der Intention."⁶³⁾ Willensfreiheit richtet sich auf die Wahl der Zwecke, für die man sich auf Grund einer Überlegung oder Beratung zu entscheiden hatte. Im Griechischen gibt es kein Wort für den "Willen"; das dem lateinischen "voluntas" entsprechende griechische Wort lautet "boulesisis" = "Beschluß, Zweck". Die von uns mit der Willensbildung wesentlich zu verfolgenden Absichten lassen sich gut an dem griechischen Beispiel verdeutlichen. Die Willensbildung (und auch die Meinungsbildung) sollen in Beratungen über Handlungszwecke (und entsprechend über geeignete Mittel) erfolgen, die eine rationale Praxis ermöglichen.⁶⁴⁾ Wir müssen im folgenden überlegen, wie solche Beratungen erfolgen sollen und welche Rolle in ihnen Autoritäten spielen, die als pädagogische Autoritäten eine solche Praxis erstreben sollen.

Erziehung überhaupt und insbesondere pädagogische Autoritäten sollen die Möglichkeit zu gemeinsamem Handeln sichern. Deshalb ist es notwendig, daß Beratungen (die Erziehung verstehe sich als langandauernde Beratung) bestimmten Prinzipien folgen, die das ermöglichen. Im Anschluß an LORENZEN und SCHWEMMER möchte ich sagen, daß sie dem Vernunftprinzip und dem Moralprinzip folgen sollen.⁶⁵⁾ Das Ziel, das gemeinsame Handeln, kann nur durch stufenweise Bemühungen erreicht werden, deren erster Teil eine besondere Affinität zu erzieherischem Handeln besonders in der Schule hat. Da das gemeinsame Handeln ohne sprachliches Handeln nicht gelingt, kommt es in einer ersten und zweiten Stufe darauf an, einen gleichen Wortgebrauch zu erreichen⁶⁶⁾ und die Sätze als verbindlich anzunehmen, die man anderen anzunehmen zumutet.⁶⁷⁾ Schließlich sollen die Wörter und Sätze *a l l g e m e i n* werden, "für jeden beliebigen lehrbar und ... für jeden beliebigen annehmbar". "Die Verallgemeinerung der Gemeinsamkeit von Anredendem und Angeredetem beim Gebrauch ihrer Wörter und Sätze ist eine doppelte: einmal richten sich die Sätze an einen jeden (in der entsprechenden Situation), und zum anderen soll das, was in den Sätzen gesagt wird, ohne Nominatoren - 'allge-

mein' - gesagt werden. In dieser doppelten Verallgemeinerung soll die dritte Stufe vernünftiger Gemeinsamkeit bestehen. Das Vernunftprinzip soll nun eben die Forderung sein, diese Stufe der vernünftigen Gemeinsamkeit in den zu Beschlußfassungen geführten Reden herzustellen. Durch dieses Prinzip soll festgelegt sein, was eine vernünftige Beratung ist." 68) Nach meinem Verständnis soll die pädagogische Autorität dabei Garant für die Einhaltung des Vernunftprinzips sein und damit die nötigen Beratungen als vernünftige sichern. Für das Handeln ist es nun nach dieser Vorarbeit nötig, zum p r a k t i s c h e n Vernunftprinzip fortzuschreiten, denn nach der Sicherung eines gemeinsamen Verständnisses sind Beschlüsse über gemeinsames Handeln herbeizuführen (denn zu diesem Zweck wird der ganze Aufwand überhaupt nur betrieben). Das weitere Verfahren ist also in der Absicht anzustrengen, daß individuelle Zwecksetzungen in der Weise fortgebildet werden können, daß sie mit anderen divergierenden Zwecken verträglich gemacht werden können. "Auf einer ersten Stufe können wir den Beschluß über die Ausführung einer Handlung fassen, und zwar unter Angabe des Zweckes, zu dem diese Handlung ein geeignetes Mittel ist ... Auf einer zweiten Stufe - und damit beginnt die praktische Beratung - wird der Beschluß über die Zwecksetzung gefaßt, und zwar unter Angabe der Norm, aus der sich die Aufforderung zur Setzung dieses Zweckes ... ableiten läßt." 69) Die als Begründung angegebene Norm muß auch in weiteren praktischen Beratungen als Grund gelten können. "In der Forderung nun, eine jede Norm, die man zur Begründung einer Zwecksetzung anführt, auch für alle weiteren Zwecksetzungen, insbesondere seine eigenen, als einen Grund zuzulassen, besteht das Prinzip der praktischen Beratungen, kurz: das praktische Vernunftprinzip." 70) Ein solches vergleichsweise aufwendiges Verfahren ist unumgänglich, wenn sichergestellt werden soll, daß nicht bestimmte Zwecke bestimmter Menschen von vornherein als irrelevant bzw. als verbindlich für alle gekennzeichnet werden sollen oder daß im Sinne eines vordergründigen Pluralismus davon ausgegangen wird, daß verschiedene Zwecksetzungen nebeneinander bestehen bleiben und man sich nur "irgendwie" zu einigen habe, denn alle diese Positionen erlauben kein b e g r ü n d e t e s Handeln. "Das Vernunftprinzip können wir so lesen als die Forderung, keine bloß subjektiven (bloß faktischen) Meinungen oder Zwecksetzungen zu

haben. Es ist dies die Forderung, die S u b j e k t i v i t ä t - wie wir das Festhalten an bloß subjektiven Meinungen und Zwecksetzungen nennen wollen - zu negieren oder, wie wir metaphorisch auch sagen wollen, zu t r a n s z e n d i e r e n . Mit diesen Termini können wir dem Vernunftprinzip auch den Namen "P r i n z i p d e r T r a n s s u b j e k t i v i t ä t" geben - wobei "Transsubjektivität" die Abkürzung von "Transzendierung der Subjektivität" sein soll." ⁷¹⁾ Da das Prinzip der Transsubjektivität aufgestellt wird, um zu begründeten Beschlüssen über Handlungszwecke zu gelangen, trägt die pädagogische Autorität, die dem Prinzip folgt und es lehrend weiterzugeben versucht, dazu bei, daß der Bezug des Lernens zur Lebenspraxis gesichert wird. Das war weiter oben als e i n e ihrer wesentlichen Aufgaben gekennzeichnet worden. Mit der Verfolgung des praktischen Vernunftprinzips können wir stufenweise vernünftige Gemeinsamkeit erreichen. Da diese vorsichtige Formulierung dazu verleiten könnte anzunehmen, das Prinzip der Transsubjektivität könne auch durch andere Vorschläge ersetzt werden, sei ausdrücklich darauf hingewiesen, das es sich um d i e Grundbedingung handelt, wenn die Absicht, eine b e g r ü n d e t e Gemeinsamkeit zu stiften, nicht aufgegeben werden soll. Für die I n t e r subjektivität, die auf intersubjektiv abgestimmtes Handeln zielt, wurde schon als Mangel angedeutet, daß sie zu einem Verzicht auf generelles Rechtfertigen von Handlungszwecken führt, denn faktisch verläuft eine intersubjektive Verständigung über kontroverse praktische Fragen so, daß eine Reduktion individueller Zwecke bis zu einer Minimalverträglichkeit vorgenommen wird. Offensichtlich ist auch, daß ein gemeinsamer Wille nicht durch eine demokratische Abstimmung qua Mehrheitsentscheidung herbeigeführt werden kann. Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei angemerkt, daß intersubjektive Regelungen und Entscheidungen durch Mehrheitsbeschlüsse unverzichtbare Instrumente sind; aber hier geht es darum, daß die Verständigung über Inhalte mit dem Ziel des gemeinsamen Handelns nicht durch technische Kunstgriffe herbeigeführt werden sollte. Mehrheitsentscheidungen stellen eine Sicherung gegenüber völliger Willkür dar für den Fall, daß das begründete Wollen nicht erreichbar ist, oder aber sie sind ein abgekürztes Verfahren, den eigenen Willen zum Ausdruck zu bringen. Zumal in der Erziehung soll es uns aber darauf ankommen, an der grundsätzlichen

Möglichkeit und der sich daraus ergebenden notwendigen Vorbereitung für ein gemeinsames Handeln mit Gründen festzuhalten. In dieser Frage gibt es keine Unparteilichkeit im Sinne von Unbetheiligkeit. Unter dem Postulat der Transsubjektivität besteht die Unparteilichkeit darin, auf die gewaltsame Durchsetzung bestimmter Absichten zu verzichten: das heißt, zunächst alle Vorschläge zuzulassen, um von ihnen aus zu einem transsubjektiven Wollen zu gelangen. Unparteilichkeit heißt hier also Parteilichkeit für die Transsubjektivität oder - emphatisch - Parteilichkeit für die (zu konstruierende) Wahrheit.

Das Vernunftprinzip bedarf allerdings noch einer Erweiterung durch das Moralprinzip. Da zur Begründung von Zwecksetzungen Normen verwendet werden, bedürfen auch sie der Begründung, für die das Vernunftprinzip nicht hinreicht. Im Moralprinzip wird "über die Transsubjektivität hinaus auch gesagt ..., wie die Subjektivität negiert werden ... soll." ⁷²⁾ LORENZEN und SCHWEMMER unterbreiten dafür Vorschläge ⁷³⁾, auf die ich deshalb hier verweise.

2.2 Aufgaben des Lehrkanons

2.2.1 Praktische Wissensbildung (Kulturwissenschaften) und technische Wissensbildung (Naturwissenschaften)

Wenn wir nach den pädagogisch notwendigen Lehrinhalten für eine begründete Meinungs- und Willensbildung fragen, so suchen wir nach der Möglichkeit, eine rationale Lebenspraxis zu erreichen, soweit sie die Handlungsfähigkeit der einzelnen Menschen betrifft. Dazu ist es sinnvoll, daß wir uns unsere generelle Lebenssituation in dieser Hinsicht vergegenwärtigen.

Nachfolgende Generationen müssen auf das Leben vorbereitet werden. Die allgemeine Bildung in der Form institutioneller Erziehung ist aber eine späte Form der Einführung in das Leben. Zudem ist die institutionelle Erziehung, wie wir sie heute vorfinden, einer doppelten Belastung oder Entfremdung ausgesetzt: einmal bedeutet die Trennung von Schule und Leben eine Ablösung der Lehrinhalte von einer sie kontrollierenden und regulierenden Lebenspraxis,

zum anderen gibt es einen Bruch zwischen den Wissenschaften, die einen wissenschaftsbestimmten Unterricht gewährleisten sollten, und dem Leben. Die eingeschränkte Wirkungsmächtigkeit bzw. Wirkungslosigkeit der Wissenschaften für eine rationale Lebenspraxis zeigt sich bei den Naturwissenschaften in Form einer selbstständigen Technologie ⁷⁴⁾ und bei den Kulturwissenschaften ⁷⁵⁾ in ihrer Wirkungslosigkeit überhaupt. Ein Indiz dafür ist etwa, daß die Kulturwissenschaften als Produzenten "ästhetischer Entlastungsmöglichkeiten" in einer von technischer Rationalität beherrschten Welt begriffen werden können. ⁷⁶⁾ Die Bedeutung dieser Situation für eine als sinnvoll zu rechtfertigende Erziehung vergegenwärtigt man sich zweckmäßigerweise an einer Lernsituation, die den Gegenpol zu unserer institutionalisierten Erziehung bildet: dem Lernen im Umgang. Diese Art des Lernens, die überschaubare und traditionell geprägte Lebensbedingungen begleitet, ist dadurch gekennzeichnet, daß die Lebenszwecke vorgegeben und autoritativ vermittelt werden und daß die Lebens-techniken handwerklich und als praktische Ratschläge weitergegeben werden. Hier findet die anfangs als naiv gekennzeichnete Fortsetzung des Lebens über die Generationen hinweg statt. Die schon in diese "geordneten" Verhältnisse einbrechenden Versuche, eigene Zwecke einzubringen, konnten in aller Regel durch Indoktrination abgeblockt werden, solange für die große Zahl der Menschen offensichtlich war, daß solche Versuche erfolgreich (und folgenreich) als Ketzereien eingestuft und erledigt werden konnten. Die so verfügte materiale Festlegung von Handlungszwecken durch Autoritäten gilt nicht mehr in gleicher Strenge für unsere aktuelle Lebenssituation, in der unter dem Signum des Pluralismus eine Freigabe der Zwecke erfolgte, die zu einem Nebeneinander von Zwecken führte, die ihrerseits zwar meistens nicht rational begründet und vermittelt sind, die aber dennoch eine gewisse Orientierung ermöglichen. Darüber hinaus mögen gewisse ad hoc formulierte Zwecke von Fall zu Fall Gemeinsamkeit stiften. Für materiale Autoritäten hat das zur Folge, daß sie gegeneinander austauschbar werden und daß dadurch langfristig eine Zerstörung der Institution der Autorität unvermeidlich ist. Das bewirkt auch die Destruktion der pädagogischen Autorität, wenn sie als materiale Autorität auftritt. Als "Gegenstrategie" wird dann teilweise die vollständige Selbständigkeit propagiert, auch in

der Erziehung. 77) Das bleibt aber marginal. Nicht nur wegen ihrer Wirkungslosigkeit im Ganzen werden solche eher tollkühnen "pädagogischen" Lösungsvorschläge geduldet (wenn sie auch zwischenzeitlich als bedrohlich oder wenigstens lästig empfunden werden), sondern weil wir uns längst daran gewöhnt haben, unsere Hilflosigkeit im Hinblick auf die Bestimmung begründeter Handlungszwecke technokratisch dadurch zu kompensieren, daß wir rationale Autorität nur noch für Zusammenhänge gelten lassen wollen, die mit technischer Vernunft erfaßbar sind. Alles, was unter die technische Vernunft subsumierbar ist, soll allgemeine Geltung besitzen. Die Autoritäten sind dann die (technischen) Sachkenner. Autorität wird gleichbedeutend mit Sachautorität im technischen Verstande. Soweit institutionelle Regelungen als technisch notwendig zu rechtfertigen sind, können die in den Institutionen tätigen Funktionsträger funktionale Autorität für sich in Anspruch nehmen. Ein solches Verständnis hat sich herausgebildet mit dem Siegeszug der Technik auf der Basis der modernen (Natur-) Wissenschaften seit dem 17. Jahrhundert. "Freilich hat sich die m o d e r n e W i s s e n s c h a f t eine folgenschwere B e s c h r ä n k u n g auferlegt ... Als Vorbild aller Forschung gelten noch heute die 'exakten' Wissenschaften (formale Logik, Mathematik, Physik), auf denen die moderne, exakt funktionierende Technik beruht. Während der Platonische SOKRATES nach dem technikos fragen konnte, der z.B. hinsichtlich der Tapferkeit sachkundig ist, verengt sich seit dem 17. Jahrhundert die Sachkunde auf Technik, wie man sie aus der Mechanik entwickeln kann, auf 'Fachwissen', das jedermann erlernen kann, 'wie er geht und steht'. Eine Sachkunde also, die nur durch lebenslange Erfahrung, durch 'Lebenserfahrung' gewonnen wird, durch eine Erfahrung, die sich nicht auf das unbeteiligte Hantieren und Berechnen beschränkt, wird aus dem Bezirk des vernünftigen Forschens und Redens verwiesen, und die Folge ist, daß diejenigen Fragen, von deren Beantwortung Glück und Unheil der Menschen abhängen, von den Wissenschaften nicht mehr beantwortet werden können ..." 78)

Solange noch vom Potential überlieferter praktischer Orientierungen gezehrt werden kann, bleibt diese Verstümmelung der Aufgabenstellung der Wissenschaften zwar nicht folgenlos, wird aber insgesamt offenbar als nicht so gravierend angesehen, daß man nicht

praktische Orientierungen dem Leben überlassen könnte. Wenn nicht alle Anzeichen täuschen, verliert dieser leichtfertige Optimismus an Gewicht. Die schwindende Wirkungsmacht traditioneller Handlungsmuster führt dazu, daß wir uns in praktischen Fragen zunehmend willkürlicher Selbständigkeit ausgesetzt sehen, die menschliches Zusammenleben gefährdet. Außerdem scheint der Glaube an die immanente Vernünftigkeit technischen Handelns wachsender Kritik ausgesetzt. Das ungelöste Problem einer angemessenen Bestimmung des Verhältnisses von praktischer Zwecksetzung und technischer Mittelwahl scheint mir schlaglichtartig beleuchtet worden zu sein in der Studentenrevolte Ende der sechziger Jahre, die einen entscheidenden Kern in dieser ungelösten Frage sah, die MARCUSE mit dem Schlagwort der "neuen Sensibilität" (für praktische Fragen nämlich) belegte. Das gleichzeitig artikulierte Mißtrauen gegen isoliertes technisches Denken unter dem Etikett des Technokratievorwurfs findet seine Fortsetzung in aktuellen Bürgerinitiativbewegungen, wenn sie sich etwa gegen die Zerstörung des ökologischen Gleichgewichts wenden.⁷⁹⁾ Für unseren Zusammenhang interessieren diese Ereignisse nur unter dem Gesichtspunkt, daß es offensichtlich unumgänglich wird, das praktische und technische Denken wieder in einer Weise zu verknüpfen, die die Priorität der Handlungs z w e c k e deutlich werden läßt.⁸⁰⁾ In der Erziehung ist die Bildung des praktischen und technischen Denkens und die Ausbildung der Fähigkeit zur angemessenen Verknüpfung beider Arten des Denkens die entscheidende Aufgabe. Es gilt, die pädagogische Autorität in diesem Sinne als vernünftige Autorität tätig werden zu lassen. Als "methodische Grundeinstellung" muß der Pädagogik deshalb eine besondere Haltung auferlegt werden: Die "Konzeption, Freiheit als Entscheidenkönnen zu bestimmen".⁸¹⁾ Diese Freiheit wird gegen willkürliche Selbständigkeit geltend gemacht. Es kommt darauf an, bei den Nachwachsenden die "Tugenden des Denkens (Vernünftigkeit)" auszubilden. "Unser Denken ist dann vernünftig, wenn in ihm die Zwecke und die Mittel begründet sind. Hat es sich jemand zur Regel gemacht, das Vernunftprinzip zu befolgen und seine Zwecke mit gerechtfertigten Normen zu begründen, so soll von ihm gesagt werden, daß er gerecht ist oder die Tugend der G e r e c h t i g k e i t besitzt. Hat es sich jemand zur Regel gemacht, dem Vernunftprinzip bei der Wahl seiner Mittel zu folgen und sich nur für solche

Handlungen zu entschließen, die mit technischem Wissen begründet werden können, so soll von ihm gesagt werden, daß er klug ist oder die Tugend der K l u g h e i t besitzt." ⁸²⁾ Ohne technisches Wissen gibt es keine Klugheit, ohne praktisches Wissen keine Gerechtigkeit. Nun dürfen wir uns allerdings nicht darauf verlassen, daß sich aus richtigen, aber zufälligen Kenntnissen oder Einsichten schon irgendwie ein vernünftiges Ganzes ergeben werde. Wir bedürfen dafür eines Denkens, in dem Zusammenhänge Schritt für Schritt entwickelt werden. Das zeichnet allein wissenschaftliches Denken aus: die Wissenschaften der methodischen Ausbildung des technischen Denkens sind die Naturwissenschaften, die Wissenschaften der methodischen Ausbildung des praktischen Denkens die Kulturwissenschaften. Eine rationale oder wissenschaftliche pädagogische Autorität ist der Aufgabe der Wissenschaft verpflichtet: der Urteilkraft der Menschen in praktischen und technischen Fragen zu dienen. Die Schwierigkeit, die sich für solche Anforderungen ergibt, besteht darin, daß wir zwar daran gewöhnt sind, die Ergebnisse der Naturwissenschaften als nützliche Hilfsmittel bei der Lebensbewältigung anzusehen, daß aber im Dunkeln bleibt, in welcher Weise die Kulturwissenschaften ebenso nützlich sein könnten.

Der "esprit géométrique" ⁸³⁾ reduziert die Natur auf die "mathematisch beherrschbare Natur der neuen Physik". ⁸⁴⁾ Die technische Wissensbildung in den Naturwissenschaften liefert gesichertes Wissen. Die Vermittler dieses Wissens stehen auf einem sicheren Fundament, das im Grundsatz nicht bezweifelt wird. "Ein methodisch einsichtiger - wenn auch nicht immer einsichtig formulierter - Zusammenhang von rationalem (mathematischem) Entwurf und kontrollierbarem (experimentellem) Prüfungsverfahren bietet nun die Gewähr dafür, daß jedenfalls im Rahmen der Naturwissenschaft ... die Vernunft einen 'sicheren Gang' (KANT) eingeschlagen hat." ⁸⁵⁾ Von dieser Sicherheit zehren auch pädagogische Autoritäten, die technisches Wissen vermitteln sollen. Die faktisch vorzufindenden Unzulänglichkeiten, bei den Schülern etwa Unvermögen oder mangelnde Bereitschaft zu methodischer Disziplinierung, bei den Lehrern etwa methodische Unzulänglichkeit bei der Vermittlung, lassen nicht den Verdacht aufkommen, der zu lehrende Gegenstand oder die Bemühung um den Gegenstand könnten fragwürdig sein. In diesem Sinne kann die technische Wissensbil-

dung als problemlos unterstellt werden. Deshalb erhält die pädagogische Autorität ihren bedrohenden Stoß auch nicht auf diesem Felde. Der Kampfplatz, auf dem über ihren Erfolg oder Mißerfolg entschieden wird, ist in den praktischen Wissenschaften und den ihnen zugeordneten Schulfächern und auch im Erziehungsverhältnis selbst und der allgemeinen Lebenspraxis zu suchen.

Da wir uns in der Situation befinden, daß die Zwecke des Handelns nicht mehr eindeutig vorgegeben sind, stellt sich uns das moralische Problem, welche Zwecke wir verfolgen sollen. Das für die Entscheidung über diese Frage notwendig zu bildende praktische Wissen können wir geordnet nur mit Hilfe der Kulturwissenschaften erhalten. Voraussetzung dafür ist, daß diese das auch als ihre einzig dringliche Aufgabe begreifen. Sie haben sich als "moralische Wissenschaften", als "moralisch-politische" oder als "moralisch-normative" Wissenschaften zu erweisen.⁸⁶⁾ Allerdings kann das nicht in der Weise geschehen, daß die Wissenschaftler jetzt die Handlungsanweisungen anstelle anderer wankender und wirkungslos werdender Autoritäten geben sollten - ein weitverbreitetes Mißverständnis. Die Kulturwissenschaften sollten Lehrmeisterin der Menschen sein, d.h. die Anwendung ihrer Ergebnisse soll die Menschen in die Lage versetzen, zu gerechtfertigten Zwecken ihres Handelns zu gelangen, denn der Gegenstand der Kulturwissenschaften sind die Handlungen der Menschen und die von ihnen verfolgten Zwecke. In der Anleitung zum kritischen Urteilen sollen die moralischen Wissenschaften zu überlegtem Tun anleiten, denn es ist nötig, daß das faktische Handeln, das sich in weiten Teilen durch Unvernunft auszeichnet, durch begründetes Handeln korrigiert oder ersetzt wird. Durch das Moralprinzip gerechtfertigte Begründungen liefern zu können für die eigenen Handlungen, ist der Kern der praktischen Bildung. Dabei kann hier zunächst unerörtert bleiben, wieweit geforderte Begründungsfertigkeit bei entsprechender Vorbereitung von allen oder möglichst vielen erreicht werden kann. Einwände im Sinne einer pessimistischen Anthropologie sind zu erwarten mit der Behauptung, derart anspruchsvolle Programme seien nicht für alle geeignet. Solche Einwände können aber nicht zur Diskussion stehen, solange keine Alternativvorschläge unterbreitet werden, in welcher Weise der Schwierigkeit zu begegnen sei, die sich daraus ergibt, daß traditionelle Autoritäten für die größte Zahl der

Menschen oder wenigstens für eine wachsende Zahl von Menschen in unserer kulturellen Situation keine hinreichenden Orientierungen mehr liefern, und solange nicht überhaupt deutlich ist, daß die Kulturwissenschaften nicht der Muße, sondern praktischen Bedürfnissen dienen sollten, und daraus entsprechende Konsequenzen gezogen werden. Bei MARCUSE heißt es: "Die Humanwissenschaften (sollten) einmal sein: Erfahrung der Dimension der noch nicht in Wirklichkeit übersetzten *h u m a n i t a s*; Denk-, Vorstellungs- und Ausdrucksweisen, die wesentlich nicht operationell und transzendent sind und das bestehende Universum des Verhaltens nicht in Richtung auf ein Reich von Geistern und Illusionen transzendieren, sondern in Richtung auf historische Möglichkeiten." 87) Diese Absicht gilt es im Blick zu behalten, wenn sich auch das Problem im Augenblick eher so stellt, daß durch Ziellosigkeit drohende Gefährdungen abzuwehren sind: die von MARCUSE angedeutete Zielrichtung bleibt aber dieselbe. Ohne das moralische Urteilsvermögen der Menschen sind gerechtere Lebensordnungen nicht herstellbar, weil sie allein institutionell nicht zu sichern sind, gesetzt den Fall, das würde versucht. Diese Bemerkung soll andeuten, daß bessere, d.h. menschenwürdigere Lebensbedingungen jedenfalls ohne das moralische Urteilsvermögen nicht herstellbar sind: wenn das auch offensichtlich keine hinreichende Bedingung ist. Die Verantwortung für die Sicherung des Weges zur moralischen Urteilsfähigkeit tragen die pädagogischen Autoritäten, die dadurch, wie weiter oben gesagt wurde, die Verbindung der Erziehung zur Lebenspraxis herstellen. Diese Aufgabe gilt generell für alle Erzieher. Allerdings müssen wir in unserer Situation wohl davon ausgehen, daß die größte Chance, zu einer hinreichenden praktischen Bildung der Menschen zu kommen, wenn überhaupt darin besteht, die professionellen Erzieher darauf vorzubereiten, denn sie erfahren wenigstens der Intention nach (institutionell) eine wissenschaftliche Bildung. 88)

Nun bleibt unklar, in welcher Weise wir uns in den Kulturwissenschaften mit den angebotenen Inhalten auseinandersetzen sollen. Faktisch geschieht es so, daß weiterhin für eine (blinde) Autoritätsgläubigkeit plädiert wird, weil nur das Annehmen *b e s t i m m t e r* Programme hinreichende Orientierung erlaube, oder aber daß die *D a r s t e l l u n g* verschiedener Program-

me als hinreichend angesehen wird, da schließlich jeder selbst^{88a)} entscheiden müsse, welche Vorschläge ihm angemessen erscheinen. Daneben finden wir eine weitgehende Ablösung von der Tradition, wenn nur Daten aufgehäuft werden, die "irgendwie" für die praktische Lebensbewältigung von Nutzen sein sollen. Die Frage, ob Geschichte so zu überholen sei, betrifft immer auch die Autoritätsvorstellungen, weil sie sich in der Regel - und mit Recht - als traditionsgeprägt verstehen. "Während ... subjektiv Tradition zerrüttet ist oder ideologisch verdorben, hat objektiv die Geschichte weiter Macht über alles, was ist und worin sie einsickerte. Daß die Welt aus bloßen Gegebenheiten, ohne die Tiefendimension des Gewordenen, sich zusammenaddierte, das positivistische Dogma, das von ästhetischer Sachlichkeit zu unterscheiden mitunter schwerfällt, ist so illusionär wie die autoritätsgläubige Berufung auf Tradition. Was sich geschichtslos, reiner Anfang dünkt, ist erst recht Beute der Geschichte, bewußtlos und darum verhängnisvoll ..." ⁸⁹⁾ Das als möglich und gar als sinnvoll angenommene Absehen von der Überlieferung finden wir vornehmlich bei Menschen mit einem funktionalen Autoritätsverständnis, das in der Regel Teil einer nur technischen Denkweise ist. Dieser Fall soll uns hier nicht beschäftigen, denn ich gehe zum einen davon aus, daß die Erzieher die Notwendigkeit praktischer Orientierungen durchaus im Blick haben (deshalb beharren sie auf Handlungsanweisungen), und zum anderen besteht unser Problem ja gerade darin, ob die Kulturwissenschaften zu praktischer Lebenshilfe taugen. Das wird in unserer von unterschiedlichen Weltanschauungen und damit verbundenen Handlungsanweisungen geprägten Lebenssituation fraglich, wenn die Erzieher weiterhin so verfahren, daß sie auf e i n e Tradition verpflichten wollen oder daß sie dem Faktischen in der Weise nachgeben, daß sie praktische Zwecke für nicht entscheidbar erklären und über vorhandene Traditionen nur informieren: systematisch nimmt sich das als ein Nebeneinander von Dogmatismus und Pluralismus bei verschiedenen Erziehern aus, oder auch durch ein Schwanken zwischen beidem bei ein und demselben Erzieher. Bei den Zöglingen spiegeln sich die genannten Verfahren als Fremdbestimmung oder als Orientierungs- und Ratlosigkeit und im Falle des Aufbegehrens als zumindest zunächst ziellose Selbständigkeit. Es soll hier nicht gegen den Pluralismus im Sinne einer Vielfalt

von Handlungsmöglichkeiten, die auf besondere Situationen bezogen bleiben, argumentiert werden. Verworfen wird der Versuch, unter dem Signum des Pluralismus den Schwierigkeiten des gemeinsamen Lebens in der Weise auszuweichen, daß die Handlungszwecke der Beliebigkeit preisgegeben werden oder daß gar nur Untergruppen dogmatisch auf bestimmte Weltanschauungen verpflichtet werden sollen. Wir haben es dann mit einem gleichgültigen oder mit einem partikularistischen Scheinpluralismus zu tun. So positiv sich ein pluralistisches Verständnis zunächst von dogmatischen Verfahren abheben mag, so sehr erzeugt es doch einen pädagogischen Historismus, der sich mit dem Verstehen verschiedener Überlieferungen begnügt. Konnte die historische Entfaltung unterschiedlicher Zusammenhänge im 19. Jahrhundert als Aufdecken des Reichtums des Gewordenen verstanden werden ⁹⁰⁾, so ist inzwischen unabweisbar deutlich geworden, daß verstehend betriebene Kulturwissenschaften zu einem Pluralismus führen, der Orientierung verhindert. Mit Recht spricht deshalb KAMLAH von einem "resignativen Historismus" ⁹¹⁾, der sich mit dem "Verlust aller Normen" ⁹²⁾ des Handelns einstellt. "Die Frage nach einer Begründung von Maßstäben, nach denen wir uns richten können in unserem Handeln und Miteinanderleben, bleibt gestellt und vorerst unzureichend beantwortet." ⁹³⁾ Bloßes Verstehen gibt darauf keine Antwort. Deshalb sind der Historismus und seine praktische Fortsetzung im Pluralismus zu überwinden. Wir müssen uns wieder vergegenwärtigen, daß "es von alters um die Frage (ging), wie man zu verfahren hat, und keineswegs um die Frage, wie andere einst verfahren sind." ⁹⁴⁾ In diesem Sinne ist nach dem möglichen Beitrag der Kulturwissenschaften zu neuer Orientierung zu fragen, denn "Tradition steht im Widerspruch zur Rationalität, obwohl diese in jener sich bildete." ⁹⁵⁾ Zur Aufhebung dieses Widerspruchs beizutragen, ist eine wesentliche Aufgabe begründeter Autorität. Das ist nicht möglich, ohne daß der Versuch gemacht würde, den Gang der Vernunft und der Gerechtigkeit in der Geschichte freizulegen. Diese Absicht macht es immer schon unmöglich, sich auf den faktischen historischen Verlauf zu berufen zur Rechtfertigung bestimmter aktueller Handlungsvorschläge. Deshalb kann Autorität auch nicht geltend gemacht werden aus der Tatsache der Überlieferung von Tradition überhaupt. Erst in der kritischen Rekonstruktion der

Zwecke historischen Handelns ist die Bedeutung des Vergangenen für Gegenwart und Zukunft sichtbar zu machen. Pädagogische Autoritäten leisten in der Anleitung dazu einen Beitrag zur Fortbildung des Verstehens zu einem "kritischen Handlungsverstehen".⁹⁶⁾ Die Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Problemen kann darin zu einer Vorbereitung für die kritische Aufarbeitung und Lösung gegenwärtiger Fragen dienen. Wie das Handeln pädagogischer Autoritäten durch die genannte Aufgabe bestimmt werden sollte, muß uns im folgenden beschäftigen.

2.2.2 Historisches Wissen und die Deutung von Traditionen zu praktischen Zwecken

Ein Kern des Streites um die Autorität ist die Frage nach der Berechtigung oder Nicht-Berechtigung, sich auf die Tradition zu berufen. Traditionale Autoritäten bestehen auf dem Gewordenen, dem Erprobten, der Überlieferung, kurz: auf der Geschichte als "Begründung" für unser Handeln. Dagegen führte die Aufklärung ihren Stoß, indem sie zum Programm erhob, gerade die Unmündigkeit, die sich darin ausdrückt, zu überwinden zugunsten vernünftiger Selbständigkeit. Diese Forderung besteht bis heute fort. "Als Kriterium für vernünftige Selbständigkeit gelte dann das Maß, in dem für das eigene Denken die Legitimation durch Geschichte erlischt und an deren Stelle die Legitimation durch Vernunft tritt. Dabei kommt es offenbar in erster Linie immer auf den zuerst genannten Gesichtspunkt, das Erlöschen geschichtlicher Legitimation, an. Da sich auf Vernunft jedermann beruft (niemand als unvernünftig gelten will) und sich häufig nur recht unbefriedigende Übereinstimmung darüber gewinnen läßt, wann eine derartige Berufung zurecht erfolgt und wann nicht, empfiehlt es sich, zunächst darauf zu achten, wie viel Geschichte dem Einzelnen bei dem Versuch, vernünftige Selbständigkeit für seine Person zu realisieren, unterläuft." ⁹⁷⁾ Dabei ergeben sich zwei Arten der Berufung auf Geschichte: man beruft sich auf fremde Autoritäten oder auf die eigene Autorität, indem man eigene Erfahrungen zur gültigen Erkenntnis erhebt. ⁹⁸⁾ Es versteht sich, daß man sich auf eine solche Art von "Selbständigkeit", die

faktisch Willkür ist, nicht einlassen kann. Vernünftigkeit wird nicht dadurch erreicht, daß a n d e r e Vorschläge vorgetragen werden, sondern dadurch, daß B e g r ü n d u n g e n für Vorschläge geliefert werden. Vernunft ist eine andere Kennzeichnung für die Tugend des Denkens. Die Neigung, sich auf fremdes oder eigenes Denken als Autorität zu berufen, macht Umgang mit Geschichte beliebig und daher wertlos. "Die Annahme, auf jeden Fall klüger zu sein als ein vergangenes Denken, ist schon der Versuch, sich selbst als Autorität zu erklären, die Annahme, weniger klug als dieses Denken zu sein (zum Ausdruck gebracht durch Anschluß an fremdes Denken), dagegen der Versuch, Autoritäten nur anderswo zu suchen. Beides führt an vernünftiger Selbständigkeit vorbei und beides reproduziert, in der Beschäftigung mit vergangenem Denken, lediglich bloße Geschichte ..." ⁹⁹⁾ "Bloße Geschichte" heißt: es werden Geschichten erzählt, ohne daß wir zu einer B e u r t e i l u n g gelangen. Für die Bestimmung einer rationalen Autorität ist folglich die Frage zentral, in welcher Weise die (unverzichtbare) Anlehnung an die Geschichte erfolgt. Diese Frage ist Bestandteil der Frage nach der Rechtfertigung, sich überhaupt mit Geschichte zu beschäftigen. Zumeist wird sie mit der Bemerkung als beantwortet betrachtet, daß die Geschichte Lehrmeisterin der Menschen sein solle. ¹⁰⁰⁾ Diese Kennzeichnung ist aber in dieser Allgemeinheit nicht hinreichend, da nicht gesagt wird, in welcher Weise das denn zu gelten habe, da sonst der Verdacht nur allzu nahe liegt, es gehe um den "Anschluß an fremdes Denken". Es gilt hingegen zu verdeutlichen, daß der a k t u e l l e Bezug der Ausgangspunkt der Beschäftigung mit der Überlieferung zu sein habe, der seinen Brennpunkt immer noch in KANTs Fragen hat: Was können wir wissen? Wie sollen wir handeln? Was dürfen wir hoffen? Es geht darum, zu einem Wissen von sich selbst zu kommen. Nur dazu müssen wir wissen, was andere Menschen getan haben. Wie haben sie ihre technischen Probleme gelöst? Welche Zwecke haben sie erfolglos oder erfolgreich verfolgt? - Es wäre leichtfertig, nicht von der Klugheit und Gerechtigkeit anderer lernen zu wollen, wenn wir die Kürze der dem Einzelnen zur Verfügung stehenden Lebensspanne bedenken. Es muß uns deshalb darum gehen, Geschichte nicht als ein beliebiges Aneinanderreihen von Ereignissen und Meinungen zu betreiben, sondern sie als eine Argumentationsfolge zu betrachten, die zu

rekonstruieren ist für unsere Zwecke. Für die Zukunft ist es notwendig, sich mit der Vergangenheit zu beschäftigen. Ohne unser "Vorhersehungsvermögen" zu schulen, sind wir dem fortschreitenden Leben von Fall zu Fall schutzlos ausgeliefert. "Dieses Vermögen zu besitzen interessiert mehr als jedes andere; weil es die Bedingung aller möglichen Praxis und der Zweck ist, worauf der Mensch den Gebrauch seiner Kräfte bezieht." ¹⁰¹⁾ Es reicht aber eben nicht hin, Geschichte nur empirisch zu betreiben. Es mag zwar eine gewisse Berechtigung haben, sich auf Erfahrungsregeln zu berufen, aber sie taugen nur für den Einzelfall - oder auch nicht. KANT karikiert den Versuch, aus der bloßen Empirie sinnvolles Handeln ableiten zu wollen: "Das empirische Voraussehen ist die Erwartung ähnlicher Fälle ... und bedarf keiner Vernunftkunde von Ursachen und Wirkungen, sondern nur der Erinnerung beobachteter Begebenheiten, wie sie gemeiniglich auf einander folgen, und wiederholte Erfahrungen bringen darin einige Fertigkeit hervor. Wie Wind und Wetter stehen werden, interessiert sehr den Schiffer und Ackersmann. Aber wir reichen hierin mit unserer Vorhersagung nicht viel weiter, als der sogenannte Bauerkalender, dessen Voraussagen, wenn sie etwa eintreffen, gepriesen, treffen sie nicht ein, vergessen werden und so immer in einigem Kredit bleiben. - Man sollte fast glauben, die Vorsehung habe das Spiel der Witterungen absichtlich so undurchschaulich verflochten, damit es Menschen nicht so leicht wäre, für jede Zeit die dazu erforderlichen Anstalten zu treffen, sondern damit sie Verstand zu gebrauchen genötigt würden, um auf alle Fälle bereit zu sein." ¹⁰²⁾ Wenn wir nicht nach Bauernregeln handeln wollen, müssen wir deshalb unsere gegenwärtige Lebenssituation als durch menschliche Handlungen herbeigeführt begreifen. Dazu ist es nötig, die historischen Handlungszwecke zu rekonstruieren, da nur so das Ergebnis richtig zu beurteilen ist. Nachwachsenden Generationen ist das ohne erzieherische Hilfe nicht möglich, zumal schwierige Interpretations-, Erklärungs- und Verstehensleistungen auszuführen sind. Zu diesen Leistungen und zur Auswahl bedeutsamer Traditionsstücke sollen pädagogische Autoritäten anleiten. Grundsätzlich ist es dabei so, daß zurückkonstruiert wird, um historisches Wissen zu erlangen. Für die Naturgeschichte ist das offensichtlich. ¹⁰³⁾ Aber auch in der Kulturgeschichte kann

nicht anders verfahren werden. "Grob betrachtet ist ... die Methode der Kulturgeschichte dieselbe wie die der Naturgeschichte: Es wird vom Gegenwärtigen aus rückwärts konstruiert, 'wie es eigentlich gewesen ist'. Das Gegenwärtige wird dabei erklärt als etwas historisch Gewordenes." ¹⁰⁴⁾ Die chronologische Darstellung, die beim Lehren angewandt wird, versperrt uns vielleicht den Blick dafür; zumindest aber bringt sie für den Lernenden die Schwierigkeit mit sich, den Sinn der Beschäftigung mit vielen Traditionsstücken überhaupt einzusehen. Und tatsächlich dürfte für viele historische Lehrstoffe der Wert für die systematische Erfassung von Problemen nur schwer deutlich zu machen sein. Wenn aber die systematische Darstellung erzieherischer, politischer, sozialer Probleme das Ziel einer wirksamen Unterweisung sein soll, so hat der historische Teil des Problems immer nur eine unterstützende Aufgabe (wird Geschichtswissenschaft zur Hilfswissenschaft). Eine solche Sicht macht es den pädagogischen Autoritäten zur Aufgabe, systematische Probleme begründet zu entfalten, eine Aufgabe, die sie sich mit der Berufung auf die Tradition faktisch ersparen oder sogar ersparen wollen.

Die Vorbereitung auf systematisch-historische Probleme soll in der Absicht erfolgen, auf systematisches Handeln, also auf begründetes Setzen von Zwecken vorzubereiten. Das geschieht in den Kulturwissenschaften, in denen praktische Wissensbildung betrieben wird. Das Ziel dieser Tätigkeit besteht darin, nachfolgende Generationen in der Weise auf die Zukunft vorzubereiten, daß die Einzelnen zu begründetem Handeln auch in einer veränderten Kultursituation fähig sind bzw. daß sie in der Lage sind, ihre Lebensbedingungen so zu verändern, daß sie menschlich leben können: das Ziel ist also jeweils eine historisch adäquate Form der Kultur.

Um nicht planlos agierend zu verändern, ist es aber zuvor nötig, die gegenwärtige und vergangene Situationen zu deuten und in einer kritischen Einschätzung die Vorbedingungen für erwünschte zukünftige Zweck- und Mittelberatungen zu bestimmen. In der Erarbeitung des praktischen Wissens beschäftigen wir uns - so SCHWEMMER - mit der Kulturdeutung zum Zwecke der Kulturkritik und Kulturreform. ¹⁰⁵⁾ An der faktischen Genese von Normensystemen selbst sind wir dabei nicht unmittelbar interessiert, geschweige denn, daß wir die faktisch geltenden Normen schon als

Handlungsanweisung übernehmen wollten, wie es uns von dogmatischen Autoritäten immer wieder anzudienen versucht wird. Wir beginnen mit der faktischen Genese, um zu einer kritischen Genese fortzuschreiten. "Das Ergebnis einer solchen kritischen Genese ist das kritische Verständnis, das 'Begreifen' einer Kultursituation." ¹⁰⁶⁾ Pädagogische Autoritäten sollen den Weg dahin sichern. Es geht darum, daß sie anleiten sollen zur Deutung fremden und eigenen Handelns. Zunächst ist dazu einmal das "Redeverstehen" notwendig, dann das "Handlungsverstehen". ¹⁰⁷⁾ Um die Handlungen anderer zu verstehen, muß ich die Zwecke der Handelnden benennen können. Das Deuten von Handlungen wird deshalb in den Geisteswissenschaften eingeübt. Ein Sonderfall ist das Interpretieren von Texten (der allerdings bei der Beschäftigung mit historischen Gegenständen der Normalfall ist). Die "Auslegung" oder "Interpretation" umfaßt die "Aufgabe ..., einen nicht so ohne weiteres verständlichen T e x t sich selbst und anderen verständlich zumachen." ¹⁰⁸⁾ Auch hier geht es uns letztlich darum, die Zwecke der handelnden Menschen zu verstehen. Die B e u r t e i l u n g dieser Zwecke muß dann noch in einem gesonderten Schritt erfolgen, denn dadurch wird die Verbindung zu unserer eigenen Situation wieder hergestellt. Ohne eigene Fragestellung (die als sinnvolle Frage in der Erziehung oft von der Autorität vorgegeben werden muß) finden wir keinen begründeten Weg durch das historische "Material", ohne die (bereicherte) Rückkehr zu unserer Fragestellung bleibt die Beschäftigung mit der Geschichte eine folgenlose Tätigkeit. Der letzte praktische Zweck historischen Nachdenkens bleibt aber die Beantwortung der Frage, wie wir "gutes Leben" sichern können.

Zusammenfassung

Um begründet über den Lehrkanon entscheiden zu können, tut man gut daran, sich zu vergegenwärtigen, in welcher Weise menschliches Handeln, auf das durch Erziehung vorbereitet werden soll, bestimmten Bedingungen ausgeliefert ist, die ihre Bestimmung in anthropologischen Möglichkeiten und historisch-sozialen Notwendigkeiten finden. In unserer Situation, die durch die Verwerfung

traditioneller Autoritäten gekennzeichnet ist, fragen wir danach, wie ein selbständiges und begründetes Handeln ohne Autoritäten möglich ist bzw. - richtiger - in welcher Weise begründete Autoritäten dem Ziel selbständigen, aber dennoch nicht willkürlichen Handelns dienen können. Ein Garant dafür sollte die Fähigkeit der Menschen zur Vernunft sein, d.h. die Fähigkeit, sich über Handlungszwecke und die geeigneten Mittel zur Erreichung der Zwecke zu verständigen. Dagegen steht unsere Erfahrung einer in wesentlichen Dingen unvernünftigen Lebenspraxis, die an Mangel- und Konfliktsituationen erkennbar ist, die zum Teil lebensbedrohenden Charakter haben oder die doch wenigstens die Menschen über das zuträgliche Maß hinaus belasten. Daraus ergibt sich mehr denn je die Aufgabe, die Vernunftfähigkeit der Menschen auszubilden zur Fertigkeit sinnvollen gemeinsamen Handelns, denn die Vernunftfähigkeit ist ihnen zwar angeboren, aber bedarf der Ausbildung, um wirksam werden zu können. Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht zwar darin, daß das Lehren nur die Theorie einer vernünftigen Praxis ausbilden kann und daß die sozialen und politischen Umstände der Erziehung bei diesem Vorhaben eher hinderlich sind. Es ist aber unabdingbar, die Rede- und Handlungsfähigkeit der Nachwachsenden zu schulen, wenn begründetes gemeinsames Handeln nicht verfehlt werden soll. Die Aufgabe pädagogischer Autoritäten sehe ich deshalb darin, den Bezug des Lehrens und Lernens zu einer rationalen Praxis zu sichern.

Es gibt eine Reihe pädagogischer Faktoren, die als selbstverständliche Voraussetzungen für eine bessere Praxis kaum strittig sein dürften. Ich erwähne nur sozialintegrative Erziehungsstile und eine grundsätzlich optimistische Anthropologie. Der eigentlich springende Punkt aber für eine rationale Erziehung ist der, daß nicht Urteile mitgeteilt, sondern daß Begründungen geliefert werden, daß also nicht schlicht etwas veranlaßt werden soll bei den Schülern, sondern daß gelehrt werden soll, daß nicht (fremdgesteuertes) Verhalten, sondern (selbsttätiges) Handeln das Ziel ist. Es besteht folglich für die Autoritäten entgegen weitverbreitetem Verständnis eine Begründungspflicht. Die Autorität wird nicht deshalb zur Autorität, weil man ihr gläubig Urteile abnimmt, sondern weil sie Begründungen anbietet und begründen lehrt.

Zentrale Aufgabe pädagogischer Autoritäten ist die Anleitung zum praktischen und technischen Denken (Beratung der Handlungszwecke und der geeigneten Mittel). Die Aufklärung richtet sich dabei einerseits gegen den Versuch dogmatischer Indoktrination von Seiten der Erzieher und andererseits gegen schwärmerische Willkür bei den Zöglingen, die als Freiheit ausgegeben wird. Das Ziel ist die bewußte Gestaltung menschlicher Lebensbedingungen. Vernünftige Selbständigkeit realisiert sich darin nicht in individueller Autonomie, sondern in begründeter Gemeinsamkeit. Deshalb ist die Abwehr vorgegebener materialer Normen einerseits und die "Rechtfertigung gegenüber allen Betroffenen" andererseits *conditio sine qua non*. Solche Vorschläge orientieren sich an einem praktischen Konzept, das dazu dienen soll, gewaltsame Konfliktlösungen zu vermeiden. Die Menschen müssen in Beratungen in Bezug auf die Zwecke des Handelns Willensbildung, in Bezug auf die Mittel Meinungsbildung betreiben. Die Erziehung kann als eine langandauernde Beratung in dieser Richtung unter Anleitung von Autoritäten begriffen werden. Solche Beratungen stehen unter dem Anspruch des Vernunftprinzips, das als Prinzip der Transsubjektivität dazu beitragen soll, subjektives Wollen und Meinen in der Weise zu transzendieren, daß auf der Basis von Wissen und Einsicht ein Handeln ermöglicht wird, das mit Recht als rationale Praxis angesehen werden kann.

Ein entscheidender Faktor für eine rationale Praxis ist die bei den einzelnen Menschen ausgebildete Handlungsfähigkeit für solche Praxis. Die institutionelle Erziehung, die für unsere Lebensbedingungen typisch ist (das Lernen im Lebenszusammenhang, im Umgang ist das Gegenmodell), leidet unter einer doppelten Entfremdung: sie ist abgetrennt vom Leben, und die sie bestimmenden Wissenschaften sind auf Teilbereiche hin ausgerichtet, so daß ein Zusammenhang auch von daher kaum rekonstruiert wird. Noch zehren wir zwar von überlieferten praktischen Orientierungen, aber die Notwendigkeit einer angemessenen Bestimmung des Verhältnisses von (praktischen) Handlungszwecken und (technischen) Mitteln und die Bildung des praktischen und technischen Denkens erweisen sich in der Erziehung zunehmend als die dringlichsten Aufgaben pädagogischer Autoritäten. Die technische Wissensbildung ist dabei insofern problemlos, als allgemein anerkannt ist, daß sie einem bestimmten methodischen Gang folgt. Die Gefährdung

der Autorität, d.h. ihre Wirkungslosigkeit erfahren wir bei den praktischen Problemen.

Die Bildung praktischen Wissens und die moralische Bildung erfolgen in den Kulturwissenschaften. Da begründete Lebensordnungen institutionell nicht zu sichern sind, sollen pädagogische Autoritäten zur moralischen Urteilsfähigkeit der Menschen beitragen und dadurch zugleich die Beziehung des Lernens zur Lebenspraxis sichern. Das kann weder durch die Verpflichtung auf bestimmte Programme, noch durch die bloße Darstellung verschiedener Programme oder durch geschichtsloses Herumhantieren (isoliertes technisches Denken) geschehen. Insbesondere führt auch der sich liberal gerierende Pluralismus zu einem pädagogischen Historismus, der den Verlust der Handlungsnormen nur verschärft. Die Frage, wie zu handeln sei, bleibt unbeantwortet.

Es ist deshalb nötig, daß wir von der Klugheit und Gerechtigkeit vergangener Generationen lernen. Allerdings ist vernünftige Selbständigkeit durch die platte Berufung auf die Geschichte nicht erreichbar. Es gilt, zu beurteilter Tradition zu gelangen, d.h. zur Beurteilung der Handlungszwecke der Menschen. Rationale Autorität soll nicht von der Berücksichtigung der Tradition absehen, wie die Behauptung, es gäbe einen unüberbrückbaren Bruch zwischen Autorität und Rationalität, suggerieren könnte. Es kommt darauf an, in welcher Weise wir Umgang pflegen mit der Geschichte. Am Ausgangspunkt stehen unsere aktuellen Probleme, wir wollen ein Wissen von uns selbst erlangen. Die Geschichte dient uns als "Material" zur Rekonstruktion von Argumentationsfolgen für unsere Zwecke. Zur Schulung unseres "Vorhersehungsvermögens", die nur empirisch betrieben Stückwerk bleibt, bedienen wir uns der Tradition, da unsere Lebenssituation mit ihren Möglichkeiten und Problemen durch menschliches Handeln herbeigeführt wurde, da sie historisch geworden ist. Im Zurückkonstruieren vom Gewordenen wollen wir Probleme systematisch erschließen und dadurch für zukünftiges geordnetes Handeln Sicherheit gewinnen, Sicherheit für eine historisch adäquate Reform der Kultur. Für die Kulturreform bedürfen wir der Kulturdeutung (des Verstehens) und der Kulturkritik (der Klärung der für die Reform notwendigen Vorbedingungen). Im historischen Teil, der Kulturdeutung, beschäftigen wir uns mit

der faktischen Genese von Normensystemen. Die f a k t i s c h e Genese ist aber nur ein Hilfsmittel, da es uns um die k r i - t i s c h e Genese gehen muß: wie hätten die Menschen schon immer handeln sollen, um gerechtfertigte Zwecke zu verfolgen? Das Ziel ist das "'Begreifen' u n s e r e r Kultursituation". Pädagogische Autoritäten sollen den schwierigen Weg bei der Bewältigung dieser Aufgabe sichern. Wir deuten dazu vergangene Handlungen, interpretieren Texte, um die Zwecke der handelnden Menschen zu verstehen, und stellen in der Beurteilung die Verbindung zu unserer e i g e n e n S i t u a t i o n (die auch unser Ausgangspunkt war) wieder her. Das umfassende Ziel dieser Beschäftigung ist es, "gutes Leben" zu sichern, das ohne begründetes Handeln undenkbar ist.

3. Pädagogische Autorität als Anleitung zur Schaffung

vernünftiger Praxis: das pädagogische Handeln (das Erziehungs-
verhältnis)

(Zugleich einige Einwände gegen antiautoritäre Erziehungs-
postulate)

In den Ausführungen dieses Kapitels ist nicht an eine ausführliche Auseinandersetzung mit antiautoritären Erziehungsvorstellungen gedacht. Aber gerade in der Bewertung der Art des pädagogischen Verhältnisses von Erwachsenem und Zögling liegt ein entscheidender Streitpunkt zwischen antiautoritär und von Autoritätspositionen her argumentierenden Erziehern. Vor durchaus gängigen Vereinfachungen ist hier allerdings zu warnen. Wird unterstellt, Antiautorität wolle Freiheit als Ziel und Methode, Autorität dagegen Verfügung, ist ein sinnvolles Gespräch nicht mehr möglich, weil die Kompliziertheit des Erziehungsverhältnisses durch solche Schematisierungen nicht adäquat erfaßt wird. Ich verstehe den Streit um Autorität und Antiautorität als Streit um den richtigen Weg. Auf diesem Hintergrund werden im folgenden zentrale Punkte in der Auseinandersetzung berührt: Selbständigkeit, eigene Erfahrungen und Vernünftigkeit der Kinder, die Würdigung ihrer Bedürfnisse und die Bedeutung von Disziplin und Vorbild. Es wird keine Diskussionsdiskussion mit einzelnen Meinungen bzw. Autoren geführt werden. Die Markierung grundsätzlicher Einschätzungen sollte es aber dem Leser erlauben, den Stellenwert des Vorgetragenen für den Autoritäts-Antiautoritäts-Disput zu bewerten.

3.1 Erziehung zur Urteilsfähigkeit

Nachdem wir grundsätzlich die menschliche Fähigkeit zu vernünftigem Handeln in Rechnung gestellt haben, stehen wir vor der Aufgabe, diese Fähigkeit in der Erziehung auch auszubilden. Darüber, wie das zu geschehen habe, bricht dann schnell Uneinigkeit aus, selbst wenn wir einmal unterstellen, daß alle Erzieher - mit hier zunächst unwesentlichen Modifikationen - an einer

Lebenstüchtigkeit der Zöglinge interessiert sind. Geht die Disziplin der Selbständigkeit voraus? Ist im Vorgriff auf die gewünschte Selbständigkeit zugebilligte Freiheit ein angemessenes Mittel? Dahinter steckt die Frage, ob zwischen Mitteln und Zielen eine Divergenz tragbar oder ob eine vollständige Identität zwischen beiden notwendig ist. Darauf kann es meines Erachtens keine eindeutige Antwort geben. Man kann sich auf das erstrebte Ziel einigen: der Einzelne soll handlungsfähig werden aus eigenem Vermögen. Dann wird von den Erziehern von Fall zu Fall zu entscheiden sein, welches Handeln in konkreten Situationen diesem Ziel dienlich ist. Das generelle Ziel bleibt - mit KANT - die "moralische Kultur", d.h. ein Zustand, in dem Ziele und Mittel des Handelns gerechtfertigt sind und in dem der Einzelne auf Anweisungen für sein Handeln verzichten kann, ohne daß das zu willkürlicher Selbstherrlichkeit führen würde. Es ist evident, daß ein solcher Zustand durch Disziplin allein nicht herstellbar ist. "Die moralische Kultur muß sich gründen auf Maximen, nicht auf Disziplin. Diese verhindert die Unarten, jene bilden die Denkungsart. Man muß dahin sehen, daß ein Kind sich gewöhne, nach Maximen, und nicht nach gewissen Triebfedern zu handeln. Durch Disziplin bleibt nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren verlöscht. Nach Maximen soll das Kind handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Daß dies bei jungen Kindern schwer zu bewirken, und die moralische Bildung daher auch die meisten Einsichten von seiten der Eltern und der Lehrer erfordern, sieht man leicht ein." ¹⁾ Darauf ist mit Nachdruck zu beharren, daß es zunächst einmal nicht so sehr auf die Einsichtsfähigkeit der Kinder ankommt als auf die Einsicht auf seiten der Erzieher.

Abgesehen von den Überlegungen, wann Nachgiebigkeit und Konzessionsbereitschaft erwünscht und wann Unnachgiebigkeit und Beharrlichkeit erforderlich scheinen - diese Fragen sollen uns weiter unten noch beschäftigen -, sehe ich ein generelles Problem, das einer ausdrücklichen Erwähnung bedarf, weil es Auswirkungen auf den ganzen Komplex hat: die Fixierung auf Werte und Wertvorstellungen. Sie werden als unveränderbar gültig begriffen, und folglich liegt es nahe, dogmatisch auf sie zu verpflichten. Dadurch aber wird die Erziehung zur Urteilsfähigkeit verfehlt. In der moralischen Erziehung kann es nicht um "letzte"

Werte gehen, sondern nur um begründete Zwecke: also um eine Zukunftsorientierung statt um eine Fixierung auf die Vergangenheit. Wenn von "Wertvorstellungen" die Rede ist, so handelt es sich um einen diffusen Ausdruck für "Zwecksetzungen". Entsprechend sollen moralische Urteile über Zwecke sein und nicht Werturteile, die sich an bestimmte Vorgaben anlehnen. Erst wenn man die Ausbildung der moralischen Urteilsfähigkeit in diesem Sinne als sinnvoll und notwendig begreift, wird verständlich und einsichtig, daß Menschen, die unterschiedlichen Traditionen verpflichtet sind, sehr wohl zu gemeinsamem Handeln gelangen können, ohne sich jeweils ihre Überzeugungen im ganzen streitig machen zu müssen. ²⁾ Die Vernünftigkeit von Überzeugungen und Handlungsvorschlägen kann sich nur an zukünftigem Handeln bewähren, die "Tugenden des Vernünftigen" auszubilden, kann sich aber eine begründete Erziehung schon vorbereitend bemühen, denn sie bestehen darin, "die Redlichkeit der Begründungsbemühung und die Unermüdlichkeit der gemeinsamen Suche nach dem gemeinsamen Guten" ³⁾ zu erstreben. Dabei ist allerdings eine entscheidende Einschränkung zu machen: wenn auch das Ziel der Urteilsfähige, der Gebildete bleibt, der die Wichtigkeit und Unwichtigkeit von Sachverhalten einschätzen kann, so befinden sich die Erzieher doch immer wieder in der Situation, daß sie dieses Ziel nicht unmittelbar ansteuern können. Das gilt zumal für die kindliche und frühkindliche Erziehung, in denen eine im strengen Sinne moralische Erziehung nicht möglich ist. Hier kann es nur um die Erfüllung der Vorbedingungen für eine solche Erziehung gehen, denn wenn als vernünftig nur Handlungszusammenhänge bezeichnet werden können, in denen die Ziele und die Mittel gerechtfertigt sind, kann von Kindern nicht erwartet werden, daß sie vernünftig sind. Die Schwierigkeit besteht dann darin, daß für die Entwicklung die Teilnahme an der Kultur notwendig ist, daß die Vermittlung der Kultur aber in einer noch unkritischen Phase erfolgen muß. Hier kann nur von der Autorität erfolgreich der Versuch unternommen werden, die geforderte Selbständigkeit der Kinder als zukünftige Selbständigkeit zu begreifen und zu sichern. Die Autorität wird allerdings selbst in Mißkredit gebracht, wenn sie ihre Ansprüche an den falschen Gegenständen festmacht, d.h. wenn die Erwachsenen willkürlichen Eingebungen folgen statt begründeten Forderungen. Es bleibt trotz vieler Bedenken gegenüber

der faktisch erfolgenden Erziehung festzuhalten: "In einer Kultur ist ... als das Normale zu erwarten, daß das Kind ein vernünftig-erwachsener Mensch wird. Aber das Kind ist nicht potentiell vernünftig: es wird nicht von Natur vernünftig, sondern nur durch Erziehung. Es ist (normalerweise) m ö g l i c h, daß es vernünftig wird - und es s o l l vernünftig werden, mehr läßt sich nicht behaupten." 4)

Das Spektrum der Vorbedingungen für ein langfristig zu erstrebendes moralisches Urteilsvermögen ist einigermaßen diffus, und es wird kaum gelingen, einzelnen Faktoren eindeutig bestimmte Wirkungen zuzuordnen. KANT etwa nimmt in der Frage nach den notwendigen Vorbedingungen eine harte Linie ein. Er sagt von den Kindern: "Sie müssen nicht über alles vernünfteln. Von dem, was sie wohlgezogen machen soll, brauchen sie nicht die Gründe zu wissen ..." 5) In gleicher Weise will WILSON die vom Erzieher angewendeten M i t t e l nicht als ausschlaggebend ansehen, um beurteilen zu können, ob jemand liberal erziehe oder nicht. Es gibt nach seiner Einschätzung durchaus Liberale mit harten Mitteln. Jemand kann als liberal angesehen werden "wegen seines Wunsches, seine Kinder zu wirklichen Erwachsenen heranzuziehen, die selbständig denken können". 6) Jeder Erzieher kennt die Erfahrung, daß er bei seinem ehrlichen Bemühen, schrittweise vernünftige Vorschläge zu realisieren, in einer Weise behindert wird, die es zwingend notwendig macht, zuerst die Gegenkräfte zurückzudrängen, die die Erziehung unmöglich machen - und zwar mit allen zu Gebote stehenden Mitteln. An solchen erzieherischen Mitteln ist gegenüber jedweden exzentrischen Liberalismus festzuhalten, wenn der sowieso schon vielfältig begrenzte Spielraum für begründete Erziehung nicht auch noch im Kern dadurch behindert werden soll, daß kindliche Exzentrik zur Selbständigkeit hochstilisiert wird.

Diese negative Abgrenzung bei den Vorbedingungen sollte nun aber nicht den Blick dafür verstellen, daß die eigentlich pädagogische Arbeit erst beginnt. Erst mit der Förderung der eigenen Möglichkeiten des Kindes setzt die Realisierung der positiven Vorbedingungen ein: das Aneignen von Kenntnissen und die psychische Stabilisierung sind dafür entscheidend. Die angemessene Erzieherhaltung ist für diese Zwecke am ehesten als eine therapeutische Haltung zu beschreiben. TAUSCH und TAUSCH bestehen in

Anlehnung an ROGERS' nicht-direktive Kinderpsychotherapie auf einem grundsätzlich freundlichen Beziehungsverhältnis zwischen Erzieher und Kind und formulieren eine Reihe von Prinzipien, die der Selbständigkeit des Kindes in Beziehung auf Zwang- und Angstfreiheit und damit auch in Bezug auf das Lernen dienen sollen: sie nennen die Prinzipien des Nicht-Lenkens, des Gewährens und Erlaubens, des Akzeptierens und Respektierens, des Erkennens und Reflektierens der Gefühle und das Prinzip der inneren Sicherheit.⁷⁾ Die innere Sicherheit des Therapeuten (Erziehers) halten die Verfasser für besonders wichtig: "Echte Sicherheit des Therapeuten (bzw. des Erziehers: H.H.) kommt durch eine innere Geordnetheit zum Ausdruck, die durch den festen Glauben an die Fähigkeit des Kindes, selber seine Probleme lösen zu können, und an die Richtigkeit des therapeutischen Verfahrens (bzw. des Lehrverfahrens: H.H.) bedingt ist."⁸⁾ Innere Sicherheit sollte auch eine hinreichende Souveränität in der Anwendung g e e i g - n e t e r Methoden ermöglichen, wenn es gilt, die Verständnisbildung zwar im Auge zu behalten, aber auch z.B. bestimmte Fertigkeiten notfalls mit Drill einzuüben. Drill und Training sind ebenfalls anzuwendende Verfahren, wenn die zu drillenden Gegenstände nur sinnvoll sind. In der Form der Übung sind sie uns ganz vertraut. Eine überzogen "kritische" Einschätzung des Lernens möchte nur Kulturlernen gelten lassen. Sie unterschätzt aber die Bedeutung körperlicher, geistiger und emotionaler Fertigkeiten, die gerade in den frühen Phasen der Erziehung, aber nicht nur dort eingeübt werden müssen. Die Kritik trifft allerdings insoweit zu, als für entscheidende Bereiche die Notwendigkeit der Verständnisbildung über das behavioristische Lernen hinaus gar nicht mehr in den Blick kommt. Das ist aber hier nicht unser Problem, da es uns ja gerade darum geht, die Bedeutung formalen Trainings für weiterreichende Ziele nicht zu leugnen. In diesem Sinne ist eine Unterscheidung zwischen den Vorbedingungen und den eigentlichen Gegenständen moralischer Erziehung nötig. Das wesentliche Ziel der Erziehung soll die Fähigkeit sein, Handlungszwecke zu formulieren und den Sinn dieser Zwecke auch beurteilen zu können. Vorbedingungen dafür sind alle Bedingungen, die im Laufe der Entwicklung und Erziehung des Kindes erfüllt sein müssen, damit dieses Ziel erreicht wird. Daß die physische, emotionale, aber auch schon grundlegende in-

tellektuelle Vorbereitung des Kindes auf die Möglichkeit begründeten Redens und Handelns als Vorbedingung abgesondert und nicht schon als moralische Erziehung bezeichnet wird, scheint zunächst vielleicht willkürlich, denn es ist für jeden offensichtlich, daß ein begründetes Handeln ohne die Ausbildung bestimmter Tugenden, bestimmter Formen der Wohlgezogenheit, der Disziplin und (im Laufe der Entwicklung) der Selbstdisziplin nicht möglich ist, so daß diese Vorbedingungen sehr wohl als Bestandteil der eigentlich moralischen Erziehung angesehen werden könnten. Diese Unterscheidung ist aber von erheblicher Bedeutung, die in zwei Punkten zu kennzeichnen ist. 1. Wird diese Unterscheidung nicht gemacht, kann leicht das Mißverständnis aufkommen, daß das Kind schon als moralisch erzogen angesehen werden kann, wenn es materiale Normen befolgt. Das ist aber insofern ein Irrtum, als dann ein begründetes Handeln aus eigenem Vermögen nicht mehr von einem Verhalten auf Grund von Konditionierung oder Indoktrination zu unterscheiden ist; d.h. die Erzieher könnten glauben, eine moralische Erziehung sei auf der Basis materialer Normen aufzubauen, wo es erst um deren spätere Beurteilung durch die Heranwachsenden gehen müßte. 2. Die Einsicht aus eigenem Vermögen ergibt sich nicht naturwüchsig aus der Einübung in bestimmte Formen des Gehorsams, sondern dazu bedarf es einer zusätzlichen Anstrengung, die moralische Haltungen erst sichern kann. Zudem wird durch diese Unterscheidung erst begründbar, daß trotz liberaler Erziehungsziele auch die Anwendung strenger Erziehungsmittel vertretbar ist. - Unberührt von diesen Sachverhalten bleibt die Tatsache, daß die Einübung in den Gehorsam im Zusammenhang mit bestimmten benennbaren Anforderungen der Forderung nach selbständigem Begründen und Handeln vorausgeht: daraus ergibt sich nicht zuletzt der Streit über ein angemessenes erzieherisches Handeln in dieser Phase, der aber nur über die Bestimmung der Ziele der Erziehung entscheidbar wird.

Wenn wir das behavioristische Lernen für die Erfüllung der Vorbedingungen nicht ausschließen, so ist auch das Lernen von Verhaltensweisen von Bedeutung. Hier kommt es auf die zu lernenden Gegenstände an. Technische Leistungen können in der Tat durch Drill erlernt werden. Unsicherheit darüber, wie pädagogisch zu handeln sei, muß erst entstehen, wenn von seiten der Autoritäten der Versuch gemacht wird, Seinsaussagen in gleicher Weise dogma-

tisch zu behaupten und daraus dann Normen für das Verhalten abzuleiten und Verhaltensweisen durch Drill zu stabilisieren. Liberale Erwachsene, die solche Versuche ablehnen, plädieren deshalb oft für die Selbständigkeit der Kinder von vornherein. Die Unklarheit und Unsicherheit dieser Erzieher ergibt sich zum Teil daraus, daß sie nicht zwischen den Vorbedingungen selbständigen Handelns und der eigentlichen Moralerziehung unterscheiden und deshalb in beiden Bereichen nicht eingreifen möchten. Unsicherheit und Verwirrung bei den Kindern sind die zwangsläufige Folge. Die Laissez-faire-Haltung bzw. das Zögern sind zu rechtfertigen, soweit sie Ausdruck der Weigerung sind, Kindern und Jugendlichen vorzuschreiben, zu w e l c h e n Urteilen sie kommen sollen, sie versagen aber vor der Frage, w i e Heranwachsende langfristig zu vernünftigen Urteilen kommen sollen. Häufig ergeben sich solche Haltungen aus einem grundsätzlichen Mißtrauen gegenüber der vorgefundenen Kultur und dem Wunsch, sich an prinzipiell anderen Lebensbedingungen zu orientieren. Gegenüber solchen irrationalen Spekulationen ist aber auf der kritischen Teilnahme am Normensystem zu bestehen, d.h. es geht weder darum, es unkritisch zu beseitigen, noch darum, es unkritisch zu bewahren, sondern eben um eine kritische B e u r t e i l u n g. Dem sollte bei den zu erziehenden Individuen eine Haltung entsprechen, die offen bleibt gegenüber begründeten Vorschlägen und andererseits den Mut zum Widerspruch entwickelt gegenüber Versuchen zur Indoktrination und Fremdbestimmung, denn "Rebellion schlechthin ist nicht besser als Unterordnung schlechthin." 9)

Bei den liberalen Erziehern, die möglichst wenig in die Erziehung eingreifen wollen, scheint mir ein entscheidendes Hindernis auf dem Weg zu vernünftiger Selbständigkeit in ihrem empiristischen Erfahrungsbegriff zu liegen. Sie setzen sich mit Recht ab von einem "handwerklichen Begriff der 'Erfahrung'", der Erfahrung in "langer Berufs- und Lebenserfahrung" sieht und der "durch die fortschreitende Mechanisierung der Arbeit an Bedeutung (verlor)". 10) Statt sich aber nun um eine angemessene Veränderung ihres Erfahrungsbegriffs zu bemühen, behaupten sie, es komme darauf an, Kindern ihre eigenen Erfahrungen zu ermöglichen. Was als Wahrnehmung - denn darum handelt es sich faktisch, nicht um Erfahrung - und antwortendes Experimentieren in vielen Detailfragen angemessen ist, reicht aber nicht zu einer

grundlegenden Orientierung, denn begriffslose Empirie muß zwangsläufig zur Verwirrung der Kinder führen, und der "Puerilismus der Gesamtkultur" ¹¹⁾ ist dann unvermeidbar, weil geordnetes Begreifen verfehlt wird. Es ist hier zu erinnern an KANTS "W a r n u n g", sich mit der Ausspähung und gleichsam studierten Abfassung einer inneren Geschichte des u n w i l l k ü r l i c h e n Laufs seiner Gedanken und Gefühle durchaus nicht zu befassen ..., weil es der gerade Weg ist, in Kopfverwirrung vermeinter höherer Eingebungen, und, ohne unser Zutun, wer weiß woher, auf uns einfließenden Kräfte, in Illuminatism oder Terrorismus zu geraten. Denn unvermerkt machen wir hier vermeinte Entdeckungen von dem, was wir selbst in uns hineingetragen haben." ¹²⁾ Wahrnehmungen liefern zwar das Material für Erfahrungen, sind aber mit Erfahrungen nicht identisch, wie es ein empiristischer Erfahrungsbegriff nahelegt. Geistesgeschichtlich sieht KAMBARTEL dieses Verständnis schon bei LOCKE angelegt: "Für den Empirismus ist bereits bei LOCKE ein neues Verständnis des Rückgangs auf Erfahrung charakteristisch. Die Meinung, daß unsere Begriffe und Erkenntnisse sämtlich aus der (inneren und äußeren) Wahrnehmung stammen, führt nämlich in den empiristischen Überlegungen dazu, die Berufung auf die W a h r n e h m u n g mit der Berufung auf die Erfahrung in eins zu setzen." ¹³⁾ KAMBARTEL plädiert für ein Erfahrungsverständnis im Anschluß an antike Vorstellungen: ein "Vorverständnis, dem es auf erworbene Fähigkeiten des Menschen, auf ein Geübtsein in ..., auf ein Vertrautsein mit ... ankommt - ein Vorverständnis, das auch den alltäglichen Gebrauch des deutschen Wortes 'Erfahrung' ('Erfahrenheit', 'Erfahrensein') noch weitgehend leitet." ¹⁴⁾ Diese Erfahrung ist nur auf der "Grundlage des Treffens und Anwendens von Unterscheidungen" ¹⁵⁾ zu erlangen. Deshalb ist Erfahrung, die zur Orientierung taugt, nur durch Autoritäten zu initiieren. Erschwert wird diese Aufgabe dadurch, daß die meisten Erzieher noch dem anfangs erwähnten "handwerklichen Erfahrungsbegriff" verhaftet sind, so daß es auch immer um die Wiedergewinnung von Sicherheit und Orientierung bei den Erwachsenen geht, wenn Sicherheit und Orientierung für die Kinder gewonnen werden sollen. Eine neue Qualität erlangt die Erfahrung dadurch, daß nicht mehr allein bestimmte Kenntnisse zählen, sondern daß neben der Fähigkeit, Lebensprobleme in geeigneter Weise tech-

nisch zu lösen, die Fähigkeit auszubilden ist, angemessene Begründungen für zu verfolgende Handlungszwecke zu liefern. Der Erfahrene ist in der Lage, die wesentlichen Probleme zu benennen, die notwendigen Handlungszwecke transsubjektiv zu begründen und geeignete Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Pädagogische Autoritäten sollten sich darum bemühen, möglichst viele Erfahrene zu erziehen.

Ein entscheidendes Hindernis dafür ist das Fehlen einer gemeinsamen Praxis, auf die man sich für dieses Vorhaben beziehen könnte. Es ist im Gegenteil so, daß die nicht gegebene aber doch als notwendig angesehene gemeinsame Praxis durch die Erziehung, zumindest soweit es sich um institutionelle Erziehung handelt, herbeigeführt werden soll. Erschwert wird die Situation dadurch, daß grundlegende Gemeinsamkeiten zwar (ideologisch) als wünschenswert oder gar notwendig behauptet werden, daß dem aber faktisch entgegengearbeitet wird. Nicht zuletzt diese Tatsache beengt die Erzieher, die ernsthaft Urteilsbildung betreiben wollen, in ihren Wirkungsmöglichkeiten. Trotz solcher ideologischer Verzerrungen ist aber nicht von der Hand zu weisen, daß das lebensnotwendige gemeinsame Handeln für die Erzieher ein zentrales Problem ist. Sich begründet Handlungszwecke setzen zu können, bleibt gebunden an die Fähigkeit der Menschen, für die Zwecke ihres Handelns argumentieren zu können. Beides zusammen macht die "Theoriefähigkeit" ¹⁶⁾ der Menschen aus, die Bedingung der Möglichkeit einer vernünftigen Praxis. "Diese Fähigkeit auch zu aktualisieren, ist nun ... seit der Antike speziell das wissenschaftliche oder philosophische Interesse der Menschen genannt worden. Es ist die Antwort auf das 'ich kenne mich nicht mehr aus, will mich aber zurechtfinden können'. Wissenschaft oder Philosophie ... werden tatsächlich selbst zu einem Ziel menschlichen Handelns..., und zwar genau in dem Maße, als die bisherigen Orientierungen fragwürdig werden; die fingierende Kraft der Rede - ihre Stärke - wird durchschaut und als Quelle für das schwindende Vertrauen in die Sicherheit bloß überlieferter Handlungen und Redeweisen erkannt. Die Sicherheit verlässlicher Orientierung in der Welt wieder herstellen zu wollen, ist als Zielbestimmung ... nicht Resultat einer eigenen Beratung, sondern wird als Bedingung für jegliches Beraten eingebracht, galt es doch dabei künftige Zustände in fingierender Rede vorwegzu-

nehmen und als geeignete Handlungsziele zu bestimmen. Sich wieder verlässlich orientieren wollen, ist nur die Kehrseite für das Fragwürdigwerden der bisherigen Orientierungen, kein zusätzlicher Schritt." ¹⁷⁾ Die Schwierigkeit für pädagogische Autoritäten besteht darin, daß dem Zweckesetzen das Argumentierenkönnen, dem Argumentierenkönnen Grundfertigkeiten physischer, emotionaler und intellektueller Art und auch insbesondere die Sprachbeherrschung vorausgehen müssen und daß wenigstens den einsichtigen Erwachsenen in jeder Phase deutlich werden müßte, in welcher Weise pädagogisches Handeln einer umfassenden Vernunftbildung dient. Von den Nicht-Erwachsenen, den Zöglingen, ist nicht zu erwarten, daß ihnen der gesamte Handlungszusammenhang deutlich ist, denn um auch ihnen den Gesamtzusammenhang deutlich zu machen, wird die Erziehung ja überhaupt veranstaltet. Dafür ist es insbesondere nötig, nicht appellativ auf sie einzureden, sondern das Reden auf bestimmte Situationen zu beziehen, die gleichzeitig Gegenstand und Kontrollinstanz des Lehrens sind. Das Aufbauen einer gemeinsamen Sprache soll so erfolgen, daß Unterscheidungen gelernt und angewendet werden, die von den Lernenden auf bestimmte Gegenstände und Sachverhalte bezogen werden können, so daß das leere Gerede von vornherein vermieden wird. ¹⁸⁾ Dabei ist es schon in einfachen Situationen möglich, Handlungszwecke zu benennen, auch wenn es noch verfrüht wäre, schon von einer Rechtfertigung von Zwecken zu reden. Es soll aber so früh wie möglich deutlich werden, daß es das zu erstrebende Ziel ist, menschliches Handeln durch Zwecke und Gründe, nicht aber durch Willkür zu leiten. Umstritten ist dabei immer wieder, wie weit vor allem sehr kleinen Kindern Begründungen gegeben werden müssen. Das scheint mir eine Frage zu sein, die in dieser Form gestellt zwar reichlich Stoff zu kontroversen Streiten bietet, aber am eigentlichen Kern vorbeigeht. Es sollte unbestritten sein, daß ein strenges Argumentieren mit Kindern nicht möglich ist. Es geht aber nicht so sehr darum, einen gleichberechtigten Dialog zu führen, wenn für das frühzeitige Argumentieren plädiert wird, als vielmehr darum, daß die Begründetheit des eigenen (erwachsenen) Handelns einer Kontrolle unterliegt. Die Unfähigkeit der Kinder in dieser Hinsicht sollte die Erwachsenen eigentlich nicht hindern, vernünftig und also begründet zu reden, wo immer das möglich ist. Insgesamt bleibt die Fähigkeit zum

Dialog aber ein *Z i e l*, also ein erst zu erreichender Zustand, der auch auf anderen Wegen erstrebt werden soll: etwa durch Vertrauen erweckenden Umgang, der sich durch Freundlichkeit in der Zuwendung und Verlässlichkeit und Kontinuität im Handeln ausdrückt. Es soll jedenfalls alles vermieden werden, was den wirklich rationalen Dialog dann verhindert, wenn Jugendliche auf Grund ihrer psycho-physischen und intellektuellen Entwicklung dazu in der Lage sind. Das heißt in schlichtem Verständnis: oft kommt es nie mehr zu einem vernünftigen Gespräch zwischen Erzieher und Zögling, weil das Verhältnis zwischen beiden auf Grund früherer Erfahrungen miteinander so schlecht ist, daß sich nicht mehr in Lage sind, miteinander begründet zu reden. Wenn die Urteilsfähigkeit aus diesem Grunde verfehlt wird, trifft die Schuld dafür sicher in der Regel die Erzieher.

Pädagogische Autoritäten, die an der moralischen Bildung der Zöglinge interessiert sind, tun gut daran, sich den bedeutsamen Unterschied immer vor Augen zu halten, der im Anerkennen deskriptiver und im Anerkennen präskriptiver Sätze besteht. Für das erstere werden nur Kenntnisse der Zöglinge verlangt, während für letzteres ein kritisches Verstehen notwendig ist. Nicht zuletzt deshalb sind bestimmte Bereiche und in der Schule Schulfächer vom Autoritäts *p r o b l e m* weniger betroffen als andere, in denen es darum geht, welche Handlungen verboten, geboten oder freigestellt sein sollen. Es ist allerdings auch nicht zu verkennen, daß rigide und nicht begründete Verhaltensforderungen das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling so vergiften, daß Rückwirkungen auch auf den Bereich des schlichten Lernens (des behavioristischen Lernens) nicht ausbleiben. Solche Fälle sind deshalb besonders fatal, weil diejenigen, die institutionell als fördernde Instanz für das Erwachsenwerden der Heranwachsenden eingesetzt sind, zum Hindernis für seine Entwicklung werden. Ähnliches kann auch für die häusliche Erziehung der Eltern zutreffen. Solche Situationen sind von zerstörerischer Wirkung, weil nicht einmal mehr die noch durch Indoktrination zu erreichende Stabilisierung erlangt wird, geschweige denn, daß selbständiges Urteilen und Handeln möglich würde.

3.2 Einzelne Aspekte des Erziehungsverhältnisses

In der allgemeinen Diskussion über Erziehung, aber auch in professionellen Auseinandersetzungen ist es üblich geworden, bestimmte Wörter als Etiketts für bestimmte Erziehungshaltungen zu benutzen. Das wird vorzugsweise dann ohne Ende betrieben, wenn sich die Wörter - unter der Scheinalternative von Freiheit und Zwang in der Erziehung - dazu eignen, den jeweils Anderen als progressiv oder reaktionär zu denunzieren. Die im folgenden zu behandelnden Termini - Bedürfnis, Disziplin, Vorbild - sind beispielhaft gewählt, sind aber für unseren Autoritätszusammenhang insofern von besonderer Bedeutung, als sie in der Meinungsschlacht um die Autorität immer wieder benutzt werden. Dabei wird das Votum für Disziplinierung und Vorbild in der Regel als konservativ interpretiert, das Votum für die Bedürfnisse der Kinder als fortschrittlich. Solche Festlegungen sind aber wenig hilfreich für ein begründetes Gespräch über Erziehung, weil sie die Gründe ignorieren, die erst eine Entscheidung über den Sinn der "konservativen" und der "liberalen" Variante möglich machen. Deren Sinn soll uns an den genannten Beispielen beschäftigen.

3.2.1 Begehrungen - Bedürfnisse

Grundsätzlich liberale Erzieher argumentieren gegen den autoritativen erzieherischen Zugriff mit der Berufung auf die Bedürfnisse und das Glück der Kinder. Sie erliegen der diffusen Faszination durch einen angenommenen Zustand der Zufriedenheit, denn sie verkennen die Komponente der Unsicherheit für die Herbeiführung des Zustandes, den sie emphatisch als "Glück" bezeichnen. Glück kann aber nur so erfahren werden, daß bestimmte Umstände meinen Wünschen günstig sind. Da diese Umstände nicht erzwingbar sind, ist es ein verwegenes Unterfangen, das Streben nach Glück zum Programm zu erheben. "Das menschliche Leben bleibt (der) Fügung des Geschicks ausgesetzt", formuliert Joachim RITTER ARISTOTELES referierend.¹⁹⁾ Damit aber soll kein Defätismus anempfohlen werden, sondern der Versuch, dort Arbeit zu investieren, wo sie erfolversprechend ist, wo die Zukunft menschl-

chem Handeln zugänglich ist. Es kommt darauf an, beizutragen "zu der guten inneren Verfassung des Menschen und dem aus ihr folgenden Handeln und Leben". ²⁰⁾ Und er fügt - sich weiterhin auf ARISTOTELES berufend - hinzu: "Tätig sein und tätiger Vollzug entscheiden über das Leben und machen in Tugend und Tüchtigkeit (des Menschen) Glück." ²¹⁾ Begründetes Tätigsein ist den Menschen nur möglich, wenn sie in der Lage sind, die Zwecke ihres Handelns im Zusammenleben mit anderen zu bestimmen. Deshalb ist es nötig, Kinder in der Erziehung darauf vorzubereiten, statt sich mit der Berufung auf augenblickliches "Glück" dieser Aufgabe zu entziehen. Zudem verkennen solche Versuche, daß das Glück der Menschen in der Weise der politischen Deutung unterliegt, daß es entscheidend von der Verfassung der Gesellschaft bestimmt wird. ²²⁾ Das Glück im Individuum zu suchen, und schon gar für das unentwickelte Kind, ignoriert die generellen (politischen) Lebensumstände oder ist schon Ergebnis eines resignativen Rückzugs, der den Versuch darstellt, das Glück in der Isolation zu sichern. ²³⁾ Das muß aber zwangsläufig scheitern. Die sich dann notwendig ergebende Ratlosigkeit kann nur dadurch überwunden werden, daß die Orientierung am Glück als Zweck des Handelns überhaupt aufgegeben wird. "Mit dem Gedanken der Orientierung des Handelns am Ziel der Glückseligkeit bricht erstmals grundsätzlich KANT, und zwar zeigt er ..., daß ein solches Ziel eine konsistente Handlungsorientierung für ein vernünftiges Wesen gar nicht hergeben kann. 'Glückseligkeit ist die Befriedigung aller unserer Neigungen' ..." ²⁴⁾ Beruft man sich in der Erziehung auf das Glück, die Neigungen, also die gewohnheitsmäßigen Begehungen, wird ein begründetes Handeln nicht erreicht werden können, zumal das Reservoir der Begehungen einigermaßen unerschöpflich ist. Läßt sich der Erzieher darauf ein und erhebt er gar die Erfüllung der Neigungen zur Forderung, sieht er sich mit der Tatsache konfrontiert, daß Empfindungen als "Gründe" des Tuns ausgegeben werden. Etwas wird getan, weil es gefällt, Vergnügen macht, weil man es gern mag, oder welche hedonistischen Termini man immer bemühen will. Obwohl es sich eindeutig um Launen handelt, denen nachgegeben wird, wird gern davon gesprochen, daß es darum gehe, die Bedürfnisse der Kinder zu erfüllen. Ein Hauch von Freiheit scheint in den Gefilden des Begehrens zu wehen, aber eine langfristige Orientierung kann dadurch

nicht erreicht werden. Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei noch darauf hingewiesen, daß es sich bei den Begehungen nicht um ein triebgesteuertes Verhalten der Kinder handelt. Begehungen sind durchaus gedachte Zwecke. Es geht auch in keiner Weise darum, alle Begehungen als unsinnige Wünsche darzustellen. Nur sollen die Begehungen in der Erziehung intellektuell bearbeitet werden, so daß sie in eine sinnvolle und vertretbare Ordnung gebracht werden und daß im Fortgang ein vernünftiges Urteil über Begehungen möglich wird.

Um begründet über das Nötige und die Abwehr des Unnötigen oder Falschen sprechen zu können, ist es auch in der Erziehung unverzichtbar, zwischen Begehungen und Bedürfnissen zu unterscheiden.

"Wir begehren immerfort dies und jenes. Doch nicht alles, das wir begehren, 'brauchen wir wirklich', haben wir 'wirklich nötig': nicht jedes Begehren 'entspricht' einem Bedürfnis." Kinder zum Beispiel "bedürfen des Schlafs, ohne ihn zu begehren. Sie begehren mancherlei, dessen sie nicht bedürfen." ²⁵⁾ Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich noch daraus, daß wir für eigenes Handeln gern "Bedürfnisse" in Anspruch nehmen, anderen hingegen bloße Begehungen unterstellen. "Es versteht sich für uns von selbst, diese Unterscheidung zu machen, wenn wir an derer vorhalten, daß sie etwas begehren, dessen sie in Wahrheit gar nicht bedürfen. Es versteht sich für uns aber nicht von selbst, die gleiche Unterscheidung zu machen, wenn wir unsere eigenen Begehungen durchsetzen wollen und daher von Bedürfnissen sprechen." ²⁶⁾ In der Erziehung werden Bedürfnisse zumeist reklamiert gegen sachliche und politische Anforderungen, die als unberechtigt angesehen werden, ohne daß die "Bedürfnisse" besonders gerechtfertigt worden wären. Wir sollten uns aber weder unvernünftigem Lehren noch unvernünftigen "Bedürfnissen" aussetzen.

Unproblematisch sind die primären Bedürfnisse, weil deren Erfüllung als lebensnotwendig unmittelbar einsichtig ist. "Die Ausführung der Handlungen, die mit Wirkungen verbunden sind, deren Eintreten die Bedingung des Lebens der Gruppenmitglieder ist, soll als ein Bedürfnis (... primäres Bedürfnis) beurteilt werden." ²⁷⁾ Allerdings sind sie für den Erzieher "nur" als zu erfüllende Vorbedingung von Belang. In der Erziehung hat er es fast immer mit weitergefaßten Bedürfnissen zu tun, mit

Bedürfnissen also, die schon kultureller Prägung und damit kulturhistorischer Deutung unterliegen. In der Praxis allerdings ist die Grenze zwischen beiden nicht immer eindeutig zu ziehen. "Die Abgrenzung der 'natürlichen' Bedürfnisse von den 'Kulturbedürfnissen' ist ... als strikte Unterscheidung nicht durchführbar. Der Prädikator 'Kulturbedürfnis' weist lediglich darauf hin, daß der Mensch ... durch seine 'Kultur' aufgehört hat, ein ungeschichtliches bloßes 'Naturwesen' wie Tiere und Pflanzen zu sein, daß er in einer sowohl natürlichen wie künstlichen, von ihm selbst geschaffenen Umwelt lebt und daß er als 'Kulturwesen' bis heute eine lange Geschichte durchlaufen hat." 28) Das führt aber dazu, daß Bedürfnisse ausdrücklich als solche gerechtfertigt werden müssen: der Terminus "Bedürfnis" soll nur synonym gebraucht werden mit "wahres Bedürfnis" 29) oder "gerechtfertigte Begehrung" 30). Wenn wir davon sprechen, daß Bedürfnisse erfüllt werden, soll der Sachverhalt gegeben sein, daß Zwecke auf Grund vernünftiger Normen verfolgt werden. Erzieherische Autoritäten, die darauf bestehen wollen, daß die Begehrungen zu gerechtfertigten Begehrungen fortgebildet werden, müssen dies in einer widersprüchlichen Praxis tun. Mögen viele gern zustimmen, wenn behauptet wird, Kinder sollten nicht ihren willkürlichen Begehrungen folgen, so geschieht das kaum in gleicher Weise, wenn es um die Bewertung der Begehrungen der Erwachsenen geht. Hier allerdings spricht man - das suggeriert sachliche Zwänge - vorzugsweise von "Interessen", die zu verfolgen ein durchaus berechtigtes Vorhaben sei. "Das beginnende neuzeitliche Denken (sucht) zwar nach einer vernünftigen Begründung auch praktischer Handlungsanweisungen (oder Handlungsverbote), es geht jedoch, KANT ausgenommen, in die Irre, weil es dabei übersieht, daß in einer rationalen Ethik (und dasselbe gilt für die politische Theorie) bereits die sogenannten (nicht-elementaren) Bedürfnisse gerechtfertigt werden müssen, der Wille vernünftig werden muß. Wo dieser unvernünftig bleibt, treten schließlich selbst Interessen als Bedürfnisse auf, d.h. auch eine Diskussion über recht-verstandene oder mißverstandene Interessen, mit der eine rationale Ethik und eine rationale politische Theorie anfangen sollten, entfällt." 31) Für die Etablierung rationaler pädagogischer Autoritäten dürfte in dieser Situation nicht unerheblich sein, in welcher Weise die einmal als Hüter einer rationalen Praxis

gedachten Institutionen, die Kulturwissenschaften, ihre Begründungspflicht verstehen und ernstnehmen. Das ist vor allem deshalb von Belang, als mit ihrer Hilfe pädagogische Autoritäten überhaupt erst ein angemessenes Verständnis ihrer Aufgabe auszubilden hätten.

Den Zöglingen soll die Selbstbestimmung ermöglicht werden, ohne den (nicht begründeten) Begehrungen ausgeliefert zu bleiben.

"(Es) muß gelingen, die Forderung nach Selbstbestimmung von der Erlaubnis zu willkürlichen Handlungsweisen zu unterscheiden."³²⁾

Das vitale Durchsetzungsvermögen soll zu überlegtem Handeln umgeformt werden, und das gelingt nur über die Bildung des Wollens. Die Autonomie der Nachwachsenden ist dann so zu bestimmen, daß sie zum Ändern von Zwecksetzungen auf der Basis begründeter Vorschläge fähig werden. Die Pädagogik muß sich als Instrument erweisen, diesen Weg nicht zu verfehlen. Dieser Gedanke ist nicht neu, und doch verlieren wir ihn aus dem Blick, weil wir uns vielfach daran gewöhnt haben, die Erziehung als Möglichkeit zu sehen, Weltanschauungen zu vermitteln. Mit einem Hinweis auf PLATONS "ideale" Pädagogik bemerkt MITTELSTRASS: "Sie soll ... eine 'Umkehr der Seele' aus ihrer natürlichen Befangenheit zu umsichtiger Lebensführung ... bewerkstelligen, und dies bedeutet nach PLATONS Überzeugung nichts anderes, als daß sie die Vernunft auf ihren Weg zu bringen hat. Es geht also, mit anderen Worten, im Rahmen dieser Pädagogik in erster Linie um den w i e d e r - h o l b a r e n A n f a n g d e r V e r n u n f t ."³³⁾ Dazu ist es nicht zuletzt nötig, zwischen Begehrungen und Bedürfnissen zu unterscheiden, um letztere nicht durch ein falsches Nachgeben gegenüber ersteren zu opfern.

3.2.2 Disziplinierung

Disziplinierung ist unverkennbar ein Reizwort in der Diskussion über die Bestimmung einer angemessenen Erziehung. Die Liberalen sehen in ihr den Sündenfall schlechthin, die Doktrinäre das Allheilmittel. Das ist aber eine unproduktive Frontstellung, weil über Disziplinierung mit sehr unterschiedlichen Intentionen gesprochen werden kann. Es ist wichtig, zwischen der Disziplinie-

rung als Zucht und der Disziplinierung als Systematisierung des Denkens zu unterscheiden.

Wird "Erziehung zum Gehorsam" als "eine wichtige Vorschule der Autoritätserziehung" bezeichnet ³⁴⁾ oder auch die "Haltung des Gehorsams" ³⁵⁾ als wünschenswert hingestellt, liegt es nahe, anzunehmen, es werde äußere Zucht erstrebt. Solche Vorschläge enthalten behavioristische Elemente, weil nicht nach der inneren Verfassung der Zöglinge, sondern nach ihrem äußeren Gebaren gefragt wird. Insofern ist auch immer schon einigen Mißverständnissen Tür und Tor geöffnet, wenn Erziehung z u m Gehorsam und Erziehung z u r Autorität zum Ziel erklärt wird. Es soll dagegen um Erziehung zu Verständnis und Einsicht gehen, wenn auch über den Weg der autoritativen Einflußnahme. Für diesen Zweck sind die einzelnen Gehorsamsforderungen und die Handlungen der Autoritäten zu begründen. Daß das gegenüber Kindern nur begrenzt möglich ist, bleibt hier zunächst sekundär, weil entscheidend ist, daß Forderungen und Handlungen b e g r ü n d b a r (gegenüber dem Verständigen nämlich) sind. Für den Fall sind Gehorsamsforderungen unter Umständen selbst gewaltsam durchzusetzen. Fragwürdig hingegen bleibt der "Gehorsam als 'Haltung'" ³⁶⁾, weil seine innere Affinität zur Konditionierung kaum noch verhüllt erscheint. Nachdem die Psychoanalyse die Folgen der Internalisierung von Zwängen im Über-Ich so nachdrücklich beschrieben hat, sollte die Erziehung am ehesten von solchen Praktiken der "Stabilisierung" von Individuen absehen: "Durch das Über-Ich wird die äußere Gewalt transformiert und zwar, indem sie aus einer äußeren in eine innere Gewalt verwandelt wird. Die Autoritäten als die Vertreter der äußeren Gewalt werden verinnerlicht, und das Individuum handelt ihren Geboten und Verboten entsprechend nun nicht mehr allein aus Furcht vor äußeren Strafen, sondern aus Furcht vor der psychischen Instanz, die es in sich selbst aufgerichtet hat." ³⁷⁾ Dieser falsche Weg ist nur dadurch zu vermeiden, daß die Gehorsamsforderung an gerechtfertigte Zwecke gebunden wird und im Prinzip mit Gründen vertreten wird. Da diese Aufgabe von den Autoritäten zu leisten ist, gibt es keine "Technik des Autoritätsaufbaus" ³⁸⁾, sondern nur ein pädagogisches Handeln, das den Erzieher im rationalen Argumentieren und Handeln als fördernde Autorität ausweist, oder ein Versagen vor dieser Aufgabe. Zucht soll als Vorbedingung an erstrebte ver-

nünftige Selbständigkeit gebunden bleiben, bedeutet wenig als Zweck für sich.

Geht es in der Disziplinierung als Zucht um die Abwehr der Gegenkräfte, so wird mit der Disziplinierung als Systematisierung des Denkens der positive Beitrag der Erziehung erstrebt.³⁹⁾ Wesentlich vermeiden soll diese Disziplinierung eine Auslieferung an "eine 'schwärmende' Vernunft, ein Denken, das sich unkritisch in seinen eigenen spekulativen Entwürfen versteigt."⁴⁰⁾ Ohne erzieherische Autoritäten, die schrittweise zur Disziplinierung des Denkens hinführen, ist das nur zufällig möglich. Wollen die Erzieher in diesem Vorhaben erfolgreich sein, müssen sie einerseits etwas wissen über die Zwecke menschlichen Handelns, und andererseits darüber, was sie Kindern und Jugendlichen in den einzelnen Phasen der Entwicklung zumuten können und sollen:

"Jede ernsthafte pädagogische Theorie muß zweierlei umfassen: eine feste Vorstellung von den Zwecken und Zielen des Lebens und eine wissenschaftliche Kenntnis der psychologischen Dynamik."⁴¹⁾

Daß es sich dabei nicht um Festlegung auf bestimmte Meinungen und Zwecke handeln kann, sollte nach den bisher vorgetragenen Einschätzungen deutlich sein. Der Erzieher muß etwas von den Bedingungen wissen, denen menschliches Leben unterliegt, also insbesondere von der Notwendigkeit, Handlungszwecke erst bestimmen zu müssen. Die besondere Anstrengung und auch Würde der erzieherischen Tätigkeit besteht darin, den Weg dahin auch für die Nachwachsenden offenzuhalten. Die besondere professionelle Fertigkeit der Erzieher zeichnet sich dadurch aus, daß sie erkennen, daß ihre Absichten nicht durch ein vorher festgelegtes Aufklärungsprogramm realisierbar sind, sondern daß sie in der Auseinandersetzung mit inhaltlichen Problemen und der "psychologischen Dynamik" das Ziel der Selbständigkeit der Heranwachsenden erreichen können. Das pädagogische Handeln vollzieht sich im Kampf zwischen argumentativem Lehren und dem Zurückdrängen der die Lehre gefährdenden Gegenkräfte, im Kampf zwischen Lehren und der Sicherung der unabdingbaren Vorbedingungen. "Die moralischen Qualitäten, die meines Erachtens wichtig genug sind, um in frühen Jahren erweckt zu werden, sind Freiheit von Haß, Furchtlosigkeit, eine wissenschaftliche Einstellung zur Wirklichkeit sowie der Besitz von Gewohnheiten, die für die Gesundheit und ein erträgliches Zusammenleben wesentlich sind. Hinsichtlich der beiden

zuletzt genannten Erfordernisse scheinen mir viele moderne Erzieher auf einem falschen Weg. Nachdem sie erkannt hatten, daß die alte Disziplin falsch war, haben sie auf Disziplin zu vollständig verzichtet: mit dem Ergebnis, daß die nach ihren Methoden erzogenen Kinder nicht jenes Maß an guten Gewohnheiten besitzen, ohne das sie sich selbst und anderen zur Plage werden." 42) Ob es sich bei den guten Gewohnheiten im strengen Sinne um moralische Qualitäten handelt, sei dahingestellt, denn sie werden von den Kindern kaum argumentativ vertreten werden können; daß sie aber die entscheidende Barriere für kindliche Tyrannei und Egozentrik sein können, ist unabweisbar. Und das ist schließlich entscheidend, daß die Erwachsenen für den menschlichen Umgang die Vernunft auf den Weg bringen. "Achtung vor anderen entsteht bei den meisten Kindern nicht aus natürlichem Antrieb, muß vielmehr gelehrt werden und läßt sich schwerlich lehren ohne Einsatz einer gewissen Autorität. Das ist vielleicht das gewichtigste Argument gegen das Abdanken der Erwachsenen." 43) Ein mögliches Mißverständnis in diesem Zusammenhang soll aber vorbeugend zurückgewiesen werden: die "guten Gewohnheiten" sollen nicht auf dem Wege über die Anweisungen der Erwachsenen und das Schweigen der Kinder erreicht werden. RUSSELL sieht diese Praxis als charakteristisch für das Victorianische Zeitalter an: "Erwachsene sollten Redefreiheit haben, aber erst nachdem sie einundzwanzig Jahre lang alle, die älter waren als sie, hatten sagen hören 'Still, still', wenn immer sie ihre Lippen öffneten. Das Ergebnis war, was man 'Freiheit ohne Zügellosigkeit' nennt, das heißt Freiheit, ohne daß man weiß, wie man von ihr Gebrauch machen soll." 44) Dagegen hält er das Vorgehen in seiner Schule Beacon Hill: "Keinem Kind wird jemals gesagt: 'Das sollst du nicht s a g e n !'... Es gibt keine Schranke für Respektlosigkeit gegenüber Älteren und Besseren, keine Schranke für wissenschaftliche Neugier und keine für die Wahl von Worten." 45) Der Sinn der Disziplinierung soll auf das Ziel der erstrebten Selbständigkeit bezogen bleiben, nicht aber auf die augenblickliche Genugtuung der Erwachsenen über zu beobachtende "Wohlerzogenheit". Zudem ist Redefreiheit nicht irgendeine Freiheit, die im Augenblick zugebilligt oder versagt wird, sondern die Bedingung dafür, daß der Kontakt und die Verständigung mit Kindern aufrechterhalten bleiben.

Davon unberührt bleibt die Notwendigkeit der Disziplinierung des Redens zu einem Zeitpunkt, zu dem der Jugendliche schon ein Verständnis davon ausgebildet haben kann, worüber er redet. Dann sollten in der Tat Gründe für Behauptungen vorgebracht werden. "Die mit Vorliebe polemisch auftretende Wendung gegen Autoritäten (schafft) allein noch nicht die gewünschte, gemeinhin als Tugend geschichtlicher Existenz aufgefaßte Selbständigkeit. Als Vernunft 'in polemischem Verstande' stellt sie nur eine Seite dieser Selbständigkeit dar, und sicher nicht die wichtigste. Sie dient in erster Linie der r h e t o r i s c h e n S e l b s t b e - h a u p t u n g , dem Versuch, durch Abwehr einer als unbegründet hingestellten 'fremden' Überlieferung für das eigene Denken Platz zu gewinnen. Ob dieser Platz dann auch genutzt wird, ist eine ganz andere Frage." ⁴⁶⁾ Was hier für die Verwerfung historischer Überlieferung ausgeführt wird, gilt mutatis mutandis auch für die erzieherische Situation. Es ist allerdings nicht zu übersehen, daß die Frage, ob die Fortbildung zu einer begründeten Selbständigkeit gelingt, entscheidend davon abhängt, was gelehrt wird und wie das im einzelnen geschieht. Soweit die inhaltliche Seite betroffen ist, hängt das Gelingen aber nicht allein von einem mehr oder weniger geschickten Vorgehen der pädagogischen Autoritäten ab, sondern auch davon, ob die einzelnen Wissenschaften den "Lehrstoff", also ihren Gegenstand in einer Weise aufbereiten, daß er in seiner praktischen Bedeutung sichtbar wird. Das gern konstatierte Versagen pädagogischer Autoritäten erwies sich sonst als ein Versagen der Wissenschaften, insbesondere der Kulturwissenschaften vor der Aufgabe, durch eine Disziplinierung des Denkens in ihrem Bereich eine begründete Erziehung erst möglich zu machen. ⁴⁷⁾ Die Klagen der praktischen Erzieher über das Versagen der Theoretiker, von denen sie keine Hilfe erführen, deutet die Brisanz dieses Problems nur unvollkommen an.

3.2.3 Vorbild, Beispiel

Die Frage nach der Bedeutung oder Entbehrlichkeit des Vorbildes in der Erziehung ist nicht für sich zu entscheiden. Dem allgemeinen Verständnis nach bietet das Vorbild Orientierungsmöglich-

keiten, die sonst nicht oder nur schwer erreichbar sind. Wer so redet, hat als Ergebnis eine äußere Geordnetheit vor Augen, die aber nicht auf dem Wege vernünftiger Selbständigkeit zustande kommt, sondern durch Fremdorientierung. Zur begründeten Selbständigkeit kann das Vorbild nur wenig beitragen. Es kann eventuell nützlich sein - man denke etwa daran, daß eine gewisse Sicherheit im angeleiteten Handeln erfahren wird -, aber es löst nicht das Problem einer auf Selbständigkeit angelegten Erziehung, den Erwerb selbständig beurteilter Normen. Der Vorschlag Jakob MUTHs scheint mir deshalb richtig zu sein, der die verpflichtende Bindung des Vorbildes zurücknehmen will. Indem er im Vorbild nur die Möglichkeit unfreien Nachbildens sieht, im Beispiel hingegen auch die mögliche Entfaltung der eigenen Fähigkeiten des Kindes, plädiert er für das Beispiel.⁴⁸⁾ Es scheint mir dabei allerdings zu bedenken zu sein, daß wir bei der Beobachtung einer erzieherischen Situation nicht ohne weiteres ausmachen können, ob der Erzieher sich als Vorbild sieht oder ein Beispiel geben will für ein erwünschtes Handeln. Wirklich unterscheidbar sind Vorbild und Beispiel nur in den Intentionen des Erziehers und in der Haltung, mit der er die eine oder andere Intention deutlich macht. Zwar sollte man nicht in der Weise dogmatisch verfahren, daß man behauptet, in der kindlichen und jugendlichen Erziehung sei j e d e Fixierung auf Ältere zu vermeiden, denn es kann in einer sinnvollen Erziehung keinen Purismus in den M i t t e l n geben, aber in der langfristigen Verpflichtung auf Vorbilder wird das Selbstdenken verhindert und damit das Z i e l verfehlt. Indiz für in diesem Sinne richtige und falsche Autorität ist immer das Geschehen in dem Augenblick, in dem die Autorität zurückgenommen wird: Chaos oder selbständiges Handeln können die Folge sein (und selbstverständlich auch alle denkbaren Formen zwischen den beiden Extremen). Die Einführung von Beispielen bleibt jedenfalls ein sinnvolles pädagogisches Verfahren für die Vorbereitung auf das eigene Handeln. Das Verfahren, das uns für das Lernen von Sachgehalten ganz vertraut ist, hat seine Berechtigung auch im Lernen von Handlungsmöglichkeiten, zumal historische Beispiele ein reich auszuschöpfendes Arsenal bieten. Wir bereiten in der Erziehung auf zweckhaftes Denken vor und üben im Rahmen des Möglichen zweckgebundenes Handeln. Ob aber moralisches Denken auch zu moralischem Handeln führt, leitet sich

nicht aus der Wirksamkeit von Vorbildern ab, denn wir wissen, daß selbst das weiterreichende Einüben begründeten Redens noch keine Gewähr für begründetes Handeln bietet. Wir können nur hoffen, daß wir durch wiederholtes Üben, also durch die Gewohnheit das gewünschte Ergebnis auch erreichen.

3.3 Margaret MEADs Einschätzung der Erwachsenenautorität auf Grund ihrer Kulturtheorie

Indem wir uns gefragt haben, wie das Erziehungsverhältnis gestaltet sein soll, um eine vernünftige Praxis nicht zu verfehlen, haben wir uns an einer Reihe von Beispielen das die Aktionsfreiheit der Nachwachsenden notwendig einschränkende Handeln pädagogischer Autoritäten verdeutlicht. Die "natürliche" Entwicklung gerät unter die Zwänge der Kultur, wobei diese "Zwänge" - und das ist gegen pessimistische Behauptungen über Erziehung zur Anpassung einzuwenden - Bedingung der Entwicklung werden. Die Form der Auseinandersetzung mit der Kultur und die Teilhabe an ihr sind allerdings abhängig vom Aussehen der Kultur, und insofern sind die Angemessenheit oder Fragwürdigkeit verschiedener Erziehungsformen interpretierbar und bewertbar. Der Umgang der Generationen miteinander bekommt unter verschiedenen kulturellen Bedingungen ein sehr unterschiedliches Aussehen. Margaret MEAD kommt auf Grund der von ihr historisch-systematisch geordneten Kulturmuster zu einer bestimmten Bewertung der Erwachsenenautorität, die uns hier deshalb interessieren muß, weil wir uns danach auf eine kulturelle Situation hinbewegen, die autoritative Erziehung schlechthin in Frage stellt bzw. die sogar die Erziehungssituation in der Weise umkehrt, daß nun gerade den Nachwachsenden Autorität zuwächst gegenüber den Erwachsenen. Ein in seiner Tendenz zutreffendes Modell führt in seinen Konsequenzen eher zur Verwirrung bzw. macht es notwendig, die wünschenswerten Konsequenzen so zu rekonstruieren, daß die Einschätzungen als sinnvoll zu begreifen sind.

In ihrem Buch "Culture and Commitment" ⁴⁹⁾, das die Tatsache der Kultur und des Eingebundenseins der Menschen in die Kultur behandelt, unterscheidet Margaret MEAD drei Arten von Kulturen:

postfigurative, kofigurative und präfigurative. In einer postfigurativen Kultur lernen "Kinder primär von ihren Vorfahren", kofigurativ ist eine Kultur, "in der sowohl Kinder wie Erwachsene von Ebenbürtigen lernen", und präfigurativ sind die Kulturen, "in der Erwachsene auch von ihren Kindern lernen".⁵⁰⁾ Postfigurative Kulturen leben mit einer fraglos geltenden Tradition, sie enthalten ein "Element des Unbezeichneten, des Nichtformulierten, des Nichtbewußten"⁵¹⁾, sie sind insgesamt gekennzeichnet durch einen "Mangel an Zweifel und Mangel an Bewußtheit".⁵²⁾ Die Generationsfolge ist festgefügt, und es besteht kein Zweifel, daß man von den Erwachsenen lernt, was man für das Leben braucht. In Gesellschaften hingegen, die einem starken Wandel unterliegen, findet eine Relativierung des Generationenverhältnisses statt, denn die Einflußnahme allein der Erwachsenen gilt nicht mehr selbstverständlich. In Gesellschaften des Übergangs im Hinblick auf die Formen der Kulturvermittlung, von Margaret MEAD als kofigurativ bezeichnet, gewinnen die Gleichaltrigen Einfluß auf die Prägung bestimmter Verhaltensmuster bei den Jüngeren. Allerdings stellen auch kofigurative Kulturen, in denen "die Mitglieder der Gesellschaft ihr Verhalten nach dem Vorbild der Zeitgenossen ausrichten"⁵³⁾, keinen völligen Bruch mit der Vergangenheit dar. "In allen kofigurativen Kulturen dominieren noch die Älteren in dem Sinn, daß sie bestimmen, in welchem Stil und innerhalb welcher Grenzen Kofiguration im Verhalten der Jungen Ausdruck findet."⁵⁴⁾ Ein deutliches Beispiel für durch die Erwachsenen kontrollierten Wandel stellt die institutionell zugebilligte jugendliche Subkultur dar: neben der Überlieferung postfigurativer Verhaltensmuster finden hier - als Ventil und als kontrollierte Innovationsmöglichkeit - Orientierungen unter Gleichaltrigen statt. Ob sich die dort entstehenden Verhaltensweisen allerdings in das Bestehende integrieren lassen oder nicht, steht dahin.⁵⁵⁾ Die Duldung der Erwachsenen mag sehr wohl noch zum nicht mehr zu verhindernden Bruch führen, zumal den Erwachsenen aus psychologischen und sachlichen Gründen mit möglicherweise sogar erheblichen Vorbehalten begegnet wird. Die "Ebenbürtigen liefern ihnen brauchbarere Vorbilder als die Älteren, die Vorgesetzten, die Lehrer und Beamten, deren Vergangenheit ihnen verschlossen bleibt und deren Zukunft sie sich kaum so recht als ihre eigene vorstellen können."⁵⁶⁾ Es gibt aber keine Sicher-

heit dafür, daß diese Ratlosigkeit in der Weise produktiv aufgenommen werden kann, daß jetzt begründete Gegenentwürfe geliefert werden könnten. Es erfolgt zunächst einmal einfach eine a n d e r e Orientierung. 57) Die mit dem kulturellen und gesellschaftlichen Wandel verbundene Relativierung des Generationengefälles vergrößert den Widerspruch zwischen dem naturwüchsigen Wandel und sinnvoller Zielsetzungen für das Handeln. Für die Erziehung stellt sich das Problem, die Menschen zu befähigen, ihre Lebensabsichten und ihr aktuelles Handeln vernünftigen Zwecken zu unterwerfen. Damit wird nicht behauptet, unter postfigurativen Lebensverhältnissen seien die Lebensumstände vernünftiger geregelt gewesen: dort galten die Orientierungen aber eben fraglos, so daß erst bei deren Auflösung ein begründetes Handeln zwingend wird. Das gilt um so mehr für kulturelle Bedingungen, in denen auch in kofigurativen Kulturen noch bestehende "unanalysierte Reste" keine Wirkung mehr zeigen, wie Margaret MEAD es für zukünftige Lebensbedingungen annimmt, die sie durch die präfigurative Kultur gekennzeichnet sieht, die unbekannte Kultur einer unbekannten Zukunft.

"Wie ich meine, sehen die heutigen Kinder einer Zukunft entgegen, die so weitgehend unbekannt ist, daß man sie nicht, wie wir es gegenwärtig zu tun versuchen, als einen Wandel auf Generationsbasis mit Koffiguration innerhalb einer stabilen, von den Älteren kontrollierten und nach elterlichem Vorbild geformten Kultur unter Einschluß zahlreicher postfigurativer Elemente behandeln können." 58) Mit einigem Recht sieht Margaret MEAD eine umfassende "Glaubenskrise", die sich darin zeigt, daß weitreichende Zweifel bestehen, daß bestimmte Traditionsstücke noch eine hinreichende Antwort auf die Frage liefern könnten, wie man zukünftig handeln solle. "Die Menschen haben nicht nur den Glauben an die Religion, sondern auch den Glauben an politische Ideologien und an die Wissenschaft verloren und fühlen sich um jegliche Sicherheit gebracht." 59) Verschärft wird das Mißverständnis zwischen den erzieherischen Autoritäten und den Jüngeren noch dadurch, daß die Erwachsenen faktisch den Versuch nicht aufgegeben haben, auch in dieser Situation an bestimmten Mustern der Überlieferung festzuhalten. Die Unbekanntheit der Zukunft besteht weitgehend darin, daß unklar ist, wie verschiedene Traditionen weiterhin nebeneinander bestehen können und gar noch ver-

schiedene Handlungsanweisungen liefern können, ohne daß das Zusammenleben der Menschen gefährdet wird. Margaret MEAD bescheiden nun den Jüngeren eine gewisse Sensibilität für diese Situation, da sie noch nicht in gleicher Weise wie die Erwachsenen festgelegt seien: sie vermutet bei ihnen wenigstens eine A h n u n g davon, daß partikularistische Lösungen nicht mehr möglich sind. ⁶⁰⁾ Optimistisch fügt sie hinzu: "Die Jungen wissen nicht, was getan werden muß, aber sie sind sicher, daß es einen besseren Weg gibt." ⁶¹⁾ Es bleibt aber dabei, daß der Dialog zwischen den Zöglingen und ihren Lehrern unterbrochen ist. "Keiner der beiden Dialogpartner (verfügt) über das nötige Vokabular." ⁶²⁾ Das scheint mir eine sehr abgeschwächte Formulierung für den Sachverhalt zu sein, daß weder die Doktrinen der Älteren noch die Ahnungen der Jüngeren aus der Misere herausführen können. Die hier diagnostizierte Sprachlosigkeit soll sinnvollerweise als Diagnose der Hilflosigkeit in der Sache begriffen werden.

In der neuen, präfigurativen Kultur wird "das Kommende ... vom Kind und nicht mehr von Eltern und Großeltern repräsentiert werden." ⁶³⁾ Diese Behauptung erscheint mir mißverständlich. Richtig ist daran, daß in einer Situation, in der bestimmte überlieferte Traditionen nicht mehr lebensorientierend wirksam sein können, den nachwachsenden Generationen die Last aufgebürdet ist, nach neuen Orientierungen zu suchen. Wenn das auch nur ein Stück weit gelingt, können wir mit Recht davon sprechen, daß die dann Lebenden und Handelnden neue Möglichkeiten gelingenden Lebens repräsentieren. Die aktuelle pädagogische Situation ist aber von der Sorge geprägt, daß den Erwachsenen kein geeigneter Weg für die Erziehung mehr einfällt, so daß sie zwischen Resignation und Indoktrination schwanken, und daß die Nachwachsenden aus eigenem Vermögen auch keine neuen Wege aufspüren. So scheint es zunächst einmal angemessener, wenn gesagt wird, der Erwachsene gerate "in eine schwierige Lage, sofern er sich nicht mehr o h n e w e i t e r e s (Sperrung von H.H.) als Repräsentant der Zukunft seiner Zöglinge auffassen kann." ⁶⁴⁾ Darüber ist schnell Einigkeit herbeizuführen, daß die strengste Form der Verbindlichkeit, die sich in der Identität vergangener und zukünftiger Orientierungen ausdrückt, überholt ist. Der Erzieher kann und soll folglich nicht R e p r ä s e n t a n t der Zu-

kunft der Zöglinge sein, aber doch deren G a r a n t . Die Schwierigkeit besteht darin, daß wir "das Kommende" zwar nicht im Detail kennen, aber dennoch darauf vorbereiten müssen. Garant der Zukunft der Nachwachsenden wären die Älteren, wenn sie zur Lösung dieses Problems etwas beitragen könnten, denn ich möchte hier zunächst einmal behaupten, daß die Jüngeren dazu wenig beitragen können. ⁶⁵⁾

Es gibt eine Auseinandersetzung zwischen den Generationen über richtige Wege zur Lösung von Problemen. "Charakteristisch für die moderne Welt sind die Akzeptierung von Generationenkonflikten und die Erwartung, daß jede neue Generation in einer technologisch neuen, anderen Welt leben wird." ⁶⁶⁾ Die hochgespannten Erwartungen auf die Möglichkeiten der Jüngeren bei der Lösung anstehender Probleme hängt bei Margaret MEAD nicht zuletzt mit dieser starken Betonung der Bedeutung der t e c h n i s c h e n Probleme der Lebensbewältigung zusammen. Hier traut sie den Jüngeren eine sehr viel größere Anpassungsfähigkeit zu. Selbst wenn man aber bereit ist zuzugestehen, daß diese Fragen von nicht zu geringer Bedeutung sind, so ist doch nicht zu übersehen, daß gerade auch die Älteren in diesen Bereichen eine erhebliche Anpassungs- und Umlernbereitschaft gezeigt haben. Als sehr viel weniger flexibel haben sie sich in praktischen Fragen gezeigt: Wie kann ein selbstverantwortetes Handeln gegen gelenktes Verhalten durchgesetzt werden? Wie bestimmen wir unsere Handlungszwecke? Wie erreichen wir bei den Kindern eine begründete Meinungs- und Willensbildung? Wie werden praktische und technische Bildung in das rechte Maß zueinander gerückt? In welcher Weise gehen wir mit den überlieferten Traditionen um? - Gerade in diesen Fragen sind auch von den Jüngeren kaum Antworten zu erwarten. Nur dann aber erscheint es als berechtigt, davon zu sprechen, daß den Jüngeren Autorität zuwachse, wenn sie ihr Handeln vernünftigen Zwecken dienstbar zu machen in der Lage sind. Vor der Aufgabe, vernünftige Zwecke erst zu e n t w e r f e n und mit geeigneten Mitteln zu verfolgen, stehen aber alle zumindest gleich hilflos. Man mag den Nachwachsenden zu Gute halten, daß sie sich dagegen wehren, in ihrem Verhalten material festgelegt zu werden. Sie sperren sich mit Recht gegen "'gerontokratische' Formen der Autorität" ⁶⁷⁾, damit haben sie aber noch keinen Weg zu vernünftigen Zwecken eröffnet. Ohne die Mit-

hilfe der Erzieher (der Älteren) möchte dieser notwendige Versuch meiner Einschätzung nach scheitern. Darüber kann auch Margaret MEADs überdramatische Formulierung nicht hinwegtäuschen: "Wir müssen begreifen, daß keine andere Generation je die Erfahrungen machen wird, die wir gemacht haben. In diesem Sinne müssen wir erkennen, daß wir keine Nachkommen haben - wie unsere Kinder keine Vorfahren haben." 68) Weiter oben 69) ist gegen einen empiristischen Erfahrungsbegriff argumentiert worden. Deshalb ist auch hier daran zu erinnern, daß die Gefahren erfahrungslosen Agierens nicht von der Hand zu weisen sind. Nicht auf den Begriff gebrachte Erlebnisse und Geschehnisse können nicht als Erfahrung betrachtet werden. Wer aber sollte dann in angemessener Zeit zu Erfahrungen anleiten, wenn nicht die Älteren. Die Fehlform der Indoktrination soll dabei immer in Rechnung gestellt und abgewehrt werden. Im übrigen sind überzogen modernistische Behauptungen über unsere Lebenssituation ("völlig veränderte Lebensverhältnisse" u.ä.) wenig hilfreich und wohl auch nur begrenzt wahr. Ich schlage vor, sich unsere Situation so zu vergegenwärtigen: die besonderen praktischen und technischen Probleme, die die Menschen im Augenblick und zunehmend bedrängen, weil deren Lösung lebensnotwendig ist, verweisen uns auf die anthropologische Grundtatsache, daß die Menschen die Zwecke und Mittel ihres Handelns bestimmen müssen. Ihre besondere Zuspitzung erfährt diese grundlegende Notwendigkeit dadurch, daß die Handlungszwecke nicht mehr eindeutig traditionell vorgegeben sind und daß die Mittel, die als technische Hilfsmittel gedacht waren, durch eine verselbständigte Technologie lebensbedrohenden Charakter annehmen. Zudem wird auf Grund demokratischer Postulate grundsätzlich an der Möglichkeit selbstverantwortlicher Mitwirkung jedes Einzelnen am Lebensprozeß festgehalten. Von den Erziehern wird erwartet, daß sie dazu notwendige Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln. Material argumentierende Autoritäten müssen dieses Ziel unter den Bedingungen des forcierten Wandels verfehlen, so daß wir vor der Frage stehen, wie fördernde Autoritäten auf die im einzelnen unbekannte Zukunft vorbereiten können. Sich allein auf die spontane Vernünftigkeit der Nachwachsenden zu verlassen, erscheint deshalb verfehlt, weil das Lernen einen nur denkbar differenzierten Zusammenhang darstellt und weil die Verantwortung für die grundlegen-

den Lebensbedingungen bei den Erwachsenen verbleibt. Wie sollen wir also auf die Zukunft vorbereiten?

"Nunmehr müssen wir offene Systeme schaffen, die sich auf die Zukunft konzentrieren - und damit auf die Kinder, auf diejenigen, über deren Fähigkeiten wir noch am wenigsten unterrichtet sind und deren Entscheidungsfreiheit nicht vorgegriffen werden darf." ⁷⁰⁾ Letzteres ist sicher wünschenswert, nur darf das nicht dazu führen, daß die Erwachsenen handlungsunfähig werden in Bezug auf die Sicherung zukünftigen Lebens. Deshalb darf uns diese Absicht, die Entscheidungsfreiheit nicht vorzeitig zu beschneiden, nicht daran hindern, darüber nachzudenken, wie die Fähigkeiten der Nachwachsenden zur begründeten Bestimmung ihrer Handlungszwecke ausgebildet werden können. Denn das wissen wir sicher, daß sie diese Fertigkeit werden besitzen müssen, wenn chaotische Entwicklungen vermieden werden sollen. Und "offene Systeme" zu schaffen, kann ja nur heißen, die Möglichkeit zur Setzung neuer Zwecke offenzuhalten. Einzuwenden wäre außerdem, daß diese Aufgabe nicht nur auf zukünftige Generationen zu beziehen ist, denn das Problem, daß kontroverse Zwecke verfolgt werden, stellt sich schon in unserer unmittelbaren Zukunft, der Gegenwart, so daß sich schon für die Erwachsenen, zumal soweit sie auch Erzieher sind, die Frage stellt, wie sie gemeinsam mit anderen handeln können. Indem die Erwachsenen ihre Fähigkeiten der Verständigung mit anderen ausbilden und sich der dazu notwendigen methodischen Schritte vergewissern, können sie diese auch an die Nachwachsenden weitergeben: d a d u r c h konzentrieren sie sich auf die Zukunft.

Wenn Erkenntnisse und Einsichten selbständig gewonnen werden sollen, müssen die Fertigkeiten dafür Bestandteil des Lehrens und Lernens sein. Das hat auch Margaret MEAD im Sinn, wenn sie davon spricht, daß es darauf ankomme, die "Kinder nicht das Was, sondern das Wie des Lernens ... zu lehren". ⁷¹⁾ Solche Vorhaben sind uns auch vertraut in der Formel vom Lernen des Lernens. Das klingt dann häufig so, als wären alle inhaltlichen Probleme damit vom Tisch. Aber auch das Wie des Lernens wird an bestimmten Inhalten gelernt, und es bleibt uns daher die kritische Beurteilung der Überlieferung nicht erspart. Zum inhaltlichen Problem wurde weiter oben schon einiges ausgeführt. ⁷²⁾ Hier kommt es mir darauf an, festzuhalten, daß die kritische

Distanzierung von materialer Überlieferung nicht gleichbedeutend sein kann mit der Verwerfung der Autorität. Die Methodisierung des Lehrens und Lernens in dem Sinne, daß die Begründungen für Behauptungen schrittweise mitgeliefert werden, so daß die Wege zur Erkenntnis von den Lernenden reproduzierbar sind, macht das Lehren und Lernen komplizierter. Dieses aufwendige Verfahren ist von den Nachwachsenden nicht aus eigener Kraft anzuwenden, das leisten nur die erzieherischen Autoritäten. Daran ist vor allem gegenüber einer Behauptung Margaret MEADs über präfigurative Kulturen festzuhalten: "Wie ich es sehe, wird heute die Entwicklung präfigurierender Kulturen vom Zustandekommen eines kontinuierlichen Dialogs abhängen, in dessen Verlauf die Jungen Eigeninitiative in vollem Umfang entfalten und den Älteren den Weg ins Unbekannte weisen können." ⁷³⁾ Eine solche Situation trifft aber nur zu für Gesellschaften, die etwa auf Grund einer importierten Technologie eine völlige Umwälzung ihrer Lebensverhältnisse erleben: die Jungen werden die Entwicklung steuern. Hier könnte man denken an Länder der Dritten Welt oder an historische Beispiele der Überlagerung einer unentwickelten Kultur durch eine entwickelte. Im übrigen ist aber ein streng präfiguratives Kulturmuster auf die Dauer nicht denkbar. ⁷⁴⁾ Mit fortschreitender Zeit wird der Einfluß der nachfolgenden Jüngeren wieder zurückgedrängt werden, so daß sich das Problem der chronologisch "richtigen" autoritativen Vermittlung erneut stellt und damit auch die Frage, in welcher Weise Autoritäten wirksam werden sollten.

Insgesamt können wir sagen, daß nach dem Zweifel an materialen Autoritäten andere Autoritäten notwendig sind, die freie zukünftige Entscheidungen nicht unmöglich machen, die aber auch nicht kapitulieren vor der Notwendigkeit von Erziehung überhaupt. Da es dabei um die Rettung einer aufklärerischen Tradition geht, bedarf die Forderung nach "Befreiung der menschlichen Vorstellungswelt aus dem Griff der Vergangenheit" ⁷⁵⁾ der Interpretation. Auch die Tradition enthält Vernunft, die unter dem Zwang des Zusammenbruchs der materialen Autoritäten erst zu verdeutlichen ist: die verborgene Vernunft kann von den erzieherischen Autoritäten erst dadurch sichtbar gemacht werden, daß auch der Weg zu ihr gelehrt wird. Wir müssen einer Autorität den Weg ebnen, die nicht Repräsentantin hemmender Verfügung ist,

sondern die den Menschen die Chance eröffnet, die Unsicherheit zu überwinden und vernünftiges Handeln erreichen zu können. Damit ist ihnen nicht gesagt, wie sie im einzelnen Fall handeln sollen: diesen Preis müssen sie als Vorbedingung für eine mögliche freie Entscheidung in der Zukunft zahlen. Die Fähigkeit, vernünftige Zwecke zu entwerfen und sie mit angemessenen Mitteln zu erstreben, eröffnet aber die Möglichkeit zu autonomen Entscheidungen. Für das erzieherische Verhältnis setzt das besondere Formen des Umgangs miteinander voraus. Einmal ist selbstverständlich am herkömmlichen Lernen durch unmittelbaren Umgang festzuhalten, soweit das in unserer Lebenssituation noch möglich ist ⁷⁶⁾, bzw. ist der Ausfall dieser Möglichkeit so weit wie möglich zu kompensieren durch die Erschließung von Erfahrungen darüber, wie Menschen leben und handeln (z.B. durch die Hilfe der Medien, durch Reisen etc.). Zum anderen aber ist an einen Umgang zu denken, in dem der Ältere für den Jüngeren Ereignisse, Handlungen und Wahrnehmungen auf das Problem bezieht, wie Menschen von praktischen und technischen Problemen betroffen werden und wie sie die zu bewältigen vermögen, so daß für den jungen Menschen daraus Erfahrungen werden, die ihm bei der Bewältigung zukünftiger Lebensprobleme helfen können. Insbesondere ist dabei auch an die Frage zu denken, wie anstehende Probleme in Kommunikation mit anderen gelöst werden können. Man sollte an eine andere Form des Umgangs denken, eine intellektuelle Form des persönlichen Umgangs, in die zwar eigene Erlebnisse und Eindrücke der Kinder jederzeit sinnvoll einzubeziehen sind, die aber von Erwachsenen wesentlich drei Tätigkeiten verlangt: die Kompensation fehlender Eindrücke, die Zuordnung der Wahrnehmungen zu den praktischen und technischen Problemen der Lebensbewältigung und die Ermöglichung von Erfahrungen durch begriffliche Klärungen. Die Behauptung, eine präfigurative Kultur zeichne sich dadurch aus, daß die Älteren abdanken müssen, ist irreführend. Bei der Vorbereitung auf eine unbekannte Zukunft gewinnt die formale Bildung offensichtlich an Bedeutung. Gerade die formale Bildung als die differenzierteste Form von Bildung benötigt aber Autoritäten, die den Weg dahin sichern. Die faktisch immer wieder erfolgenden Versuche der Erzieher, von der Überlieferung material möglichst viel zu retten, dürfte kein hinreichender Grund sein, das Erziehungsverhältnis in seiner Grundkonstella-

tion in Frage zu stellen. Die Krise der Erziehung liegt im Kern nicht im Wandel selbst, sondern in unserer verbreiteten Unfähigkeit, die Menschen in der veränderten Situation angemessen auf das Leben vorzubereiten.

Zusammenfassung

Wenn es um die Ausbildung der Menschen zu vernünftigem Handeln geht, entsteht Streit über den angemessenen Weg. Entgegen der gängigen Praxis des schnellen Urteils über die Eignung oder Nichteignung von Erziehungsmitteln für dieses Ziel ist daran festzuhalten, daß das Einsetzen bestimmter Mittel in der Erziehung durchaus ambivalente Wirkungen zeitigen kann. Nur das Ziel ist ohne Einschränkungen festzulegen: erreicht werden soll die Handlungsfähigkeit aus eigenem Vermögen. Die erstrebte "moralische Kultur" besteht darin, daß in ihr die Ziele und davon abhängig die Mittel gerechtfertigt werden sollen und daß auf Anweisungen verzichtet werden kann. Dazu ist zunächst die Einsicht auf Seiten der Erzieher entscheidend. Sie ist nicht gewährleistet, wenn dogmatisch auf "Werte" verpflichtet wird. Es kommt darauf an, zu begründeten Zwecken zu gelangen, denn nur so werden Menschen, auch wenn sie aus unterschiedlichen Traditionen kommen, zu gemeinsamem Handeln fähig. Da es in der Erziehung um die Ausbildung der Vernunft geht, hat sie es mit der zukünftigen Selbständigkeit der Nachwachsenden zu tun. Die Vernunft ist menschenmöglich und Nachwachsende sollen sie erreichen: das ist die pädagogische Ausgangssituation. Ob harte oder nachsichtige Mittel angewendet werden, muß von Fall zu Fall entschieden werden, denn die Souveränität des Erziehers bewährt sich auch in der Anwendung geeigneter Methoden. Für den Aufbau vernünftiger Selbständigkeit muß die Autorität auch gegen hinderliche Bedingungen und kindliche Exzentrik handeln, so daß massives Eingreifen und Drill den Umständen entsprechend durchaus gerechtfertigt werden können. Daran soll gegenüber der Forderung nach Selbständigkeit der Kinder von vornherein festgehalten werden. Ebenso wie die bloße Übernahme von Werten in der Erziehung nicht zulässig sein soll,

ist die bloße Distanzierung von der Tradition zugunsten behaupteter Selbständigkeit nicht zu akzeptieren: es soll eine kritische Teilnahme am Normensystem möglich werden. Ein empiristischer Erfahrungsbegriff ist dafür hinderlich: die isolierten Wahrnehmungen der Kinder sollten nicht zu Erfahrungen hochstilisiert werden, denn Erfahrungen werden erst durch das Treffen und Anwenden von Unterscheidungen gemacht, die durch die erzieherischen Autoritäten zu initiieren sind. Erfahrene können Probleme benennen, bemühen sich um die transsubjektive Begründung von Handlungszwecken und können Lösungsvorschläge unterbreiten. Eine fehlende gemeinsame Praxis stellt dafür zwar ein Hindernis dar, durch die Theoriefähigkeit der Menschen sollte es aber dennoch möglich sein, wieder eine Verlässlichkeit in der Orientierung herzustellen. Mit Kindern ist darüber kein vollgültig rationaler Dialog zu führen. Gerade deshalb ist es entscheidend, daß die pädagogischen Autoritäten den Gesamtzusammenhang gegenüber Verständigen (anderen Erwachsenen) vertreten können. Das macht es aber nicht überflüssig, auch gegenüber Kindern begründet zu reden und zu handeln: dadurch erfolgt eine Rede- und Handlungskontrolle für die Erwachsenen, und es wird die Möglichkeit zum rationalen Dialog offengehalten. Bedeutsam dafür ist nicht zuletzt, rechtzeitig den Unterschied im Anerkennen deskriptiver und präskriptiver Sätze deutlich zu machen. Strenge Erziehungsmaßregeln werden häufig abgewehrt, indem man sich auf das "Glück" und die "Bedürfnisse" der Kinder beruft. Das Glück aber ist nicht erzwingbar, weil es nicht allein von den Individuen abhängt. Es ist hingegen möglich, die "gute innere Verfassung des Menschen" zu bilden, seine Tüchtigkeit, die Handlungszwecke gemeinsam mit anderen zu bestimmen und gemeinsam zu handeln. Darauf sollen die Kinder in der Erziehung vorbereitet werden, da durch die Berufung auf augenblickliche Neigungen begründetes Handeln verfehlt wird. Statt die Launen als Bedürfnisse auszugeben, kommt es darauf an, die Begehrungen intellektuell zu bearbeiten, denn nicht alle Begehrungen, speziell die eigenen, sind als Bedürfnisse zu rechtfertigen. Das gilt auch für die Begehrungen der Erwachsenen, die als (berechtigte) Interessen ausgegeben werden. Vom vernünftig gebildeten Willen wird erwartet, daß er in der Lage ist, Zwecksetzungen auf der Basis begründeter Vorschläge zu ändern, und die Aufgabe der päd-

agogischen Autoritäten ist es, auf dieser Basis die "Vernunft auf den Weg zu bringen".

Die Vernunft ist nicht erreichbar ohne Systematisierung des Denkens, also eine besondere Form der Disziplin, da das geordnete Denken zu Verständnis und Einsicht führen soll. Als Vorbedingung ist auch an Formen äußerer Zucht zu denken, aber es ist eher mißverständlich, wenn von der Erziehung z u m Gehorsam und z u r Autorität gesprochen wird. Wir erstreben grundsätzlich die Begründetheit des Redens und Handelns der Autoritäten, wenn wir auch wohl davon ausgehen müssen, daß begründete Vorschläge auch mit Zwang durchzusetzen sind, wenn es gilt, negative Gegenkräfte abzuwehren. Der eigentlich positive Beitrag der Erziehung zu einer rationalen Praxis beginnt aber mit der Systematisierung des Denkens. Eine wesentliche Vorbedingung ist die volle R e d e freiheit für Kinder. Die Disziplinierung des Redens ist ein zusätzlicher Schritt. Hier zu wirksamen Ergebnissen zu kommen, ist nicht nur eine Frage nach der Geschicklichkeit der Autoritäten. Die Disziplinierung der Wissenschaften, insbesondere der praktischen Wissenschaften im Hinblick auf die Bestimmung ihres Beitrages zu einer vernünftigen Praxis ist ein wesentlicher Schritt zu einer vernünftigen Autorität. Die Wirkungsmächtigkeit pädagogischer Autoritäten hängt von erkennbar vorhandener praktischer Vernunft ab.

Die vorzugsweise propagierten Vorbilder geben ohne Zweifel eine gewisse Sicherheit im angeleiteten Handeln, aber durch sie wird keine auf Selbständigkeit angelegte Erziehung erreicht. Vorbilder erlauben nur unfreies Nachbilden, daher sind Beispiele besser geeignet, die Entfaltung der eigenen Begabungen des Kindes zu initiieren. Ob Vorbild oder Beispiel im Handeln der Erzieher gemeint sind, ist nicht immer eindeutig zu erschließen, weil nur die I n t e n t i o n e n darüber letztlich Auskunft geben. Zwar braucht nicht jede Fixierung auf Ältere vermieden zu werden, denn in den M i t t e l n sollte es keinen übertriebenen Purismus geben, aber in der Verpflichtung auf Vorbilder als Programm wird das Selbstdenken und damit das Z i e l verfehlt. Verbindliches Entscheidungskriterium für die Richtigkeit erzieherischen Handelns bleibt das Geschehen bei der Rücknahme oder dem Ausfall der Autorität: es entsteht entweder Chaos oder selbständiges Handeln. In der Erziehung, zumal in der institu-

tionellen Erziehung, üben wir im übrigen zunächst einmal das begründete D e n k e n . Ob der Schritt zum moralischen H a n - d e l n erfolgt, ist nicht eine Frage nach der Wirksamkeit der Vorbilder. Moralisches Handeln wird nur durch wiederholte Übung (Gewohnheit) erreicht, weil es immer wieder auch darum geht, eigene unbegründete Begehungen zu überwinden.

Da menschliche Erziehung Auseinandersetzung mit der Kultur ist, wird die Aktionsfreiheit der Jüngeren durch die Kultur eingeschränkt. Das allerdings nur zunächst, denn andererseits gewinnen sie durch die Auseinandersetzung mit der faktischen Kultur und mit den in ihr liegenden noch ungenutzten Möglichkeiten eine neue Freiheit. Auf Grund dieser Tatsachen ist die zugrundeliegende Kultur für die Erziehung von zentraler Bedeutung, denn deren Aussehen entscheidet nicht zuletzt über die Art der Entfaltung der anthropologischen Möglichkeiten. Margaret MEAD entwirft das Bild einer Abfolge bestimmter Kulturmuster, die für das Autoritätsproblem von Bedeutung sind: sie bezeichnet die Muster als postfigurativ, kofigurativ und präfigurativ. Entscheidend ist nun, daß wir Margaret MEADs Einschätzung nach in einer Kultursituation leben, in der kaum noch Orientierung möglich ist, weil die postfigurativen, an der Tradition ausgerichteten Muster wirkungslos geworden sind. Die Jungen, die (nach MEAD) eine besondere Sensibilität für die aus dieser Situation entstandenen umfassenden Probleme entwickelt haben, während die Älteren noch an konventionelle (postfigurative) Lösungen denken, sollen zu Repräsentanten des Neuen werden, ihnen wachse Autorität zu, ohne daß aber auch sie wüßten, wie die Zukunft im einzelnen aussehen könnte. Demgegenüber will ich daran festhalten, daß die Älteren vielleicht nicht mehr R e p r ä s e n t a n - t e n der Zukunft der Nachwachsenden sein können, aber sie sollten doch G a r a n t dafür sein. Das Erziehungsverhältnis ist in seiner Grundstruktur trotz des gesellschaftlichen Wandels nicht beliebig veränderbar oder gar umkehrbar. Da die Zukunft unbekannt ist, kann nur formale Bildung auf sie vorbereiten. So wird das konkrete Handeln der Nachwachsenden nicht vorprogrammiert, aber sie werden auch nicht hilflos der Zukunft ausgesetzt. Gerade die formale Bildung als die differenzierteste Form der Bildung wird aber ohne Anleitung verfehlt. Unsere Situation ist die, daß wir vor praktischen und technischen Pro-

blemen stehen, die nicht traditionell lösbar sind. Die anthropologische Grundsituation wird dadurch verdeutlicht: wir müssen uns über die Zwecke und Mittel für das gemeinsame Handeln verständigen. Verstärkt wird diese Anforderung durch das demokratische Postulat nach einer selbstverantwortlichen Teilnahme am Lebensprozeß. Darauf sind die Jüngeren vorzubereiten, denn eine spontane Vernünftigkeit gibt es nur zufällig und die differenzierte Form des formalen Lernens gelingt nicht selbständig. "Offene Systeme" zu schaffen, wie M. MEAD fordert, kann nach meinem Verständnis nur heißen, die Fähigkeit zum begründeten Setzen neuer Zwecke zu entwickeln. Dazu kann man auf die in der Überlieferung schon vorhandenen vernünftigen Vorschläge nicht verzichten. Sich auf das *W i e* des Lernens zu berufen statt auf das *W a s*, erkennt, daß das Lernen des Lernens auch an Inhalten geübt wird, daß eben eine kritische Beurteilung der Überlieferung notwendig ist. Die kritische Distanzierung von materialer Überlieferung darf deshalb nicht gleichbedeutend sein mit der Verwerfung der Autoritäten. Es ist dagegen darauf zu bestehen, daß Autoritäten *W e g e* (Methoden) zu Erkenntnissen und Einsichten bereitstellen sollen. Es werden dadurch keine Anweisungen für den Einzelfall gegeben, sondern es wird die Möglichkeit zur freien zukünftigen Entscheidung offengehalten. Eine neue Form des Umgangs zwischen Autoritäten und Nachwachsenen ist dazu notwendig. Wir können nicht mehr davon ausgehen, daß in einem fraglos geltenden Zusammenleben der Generationen von den Jüngeren Lebensorientierung gewonnen wird. In einer veränderten, intellektualisierten Form des Umgangs hingegen hat der Erzieher drei Aufgaben zu erfüllen: die Kompensation fehlender Eindrücke ⁷⁷⁾, die Ermöglichung von Erfahrungen durch begriffliche Klärungen und die Zuordnung der Wahrnehmungen zu den praktischen und technischen Aufgaben der Lebensbewältigung. Wenn es gelingt, die Menschen auf den Wandel vorzubereiten, d.h. die Fertigkeit zu üben, sich neue Zwecke zu setzen, ersparen wir uns die Erfahrung des *i n t e l l e k t u e l l e n* Chaos. Ungelöste Probleme werden auch dann reichlich vorhanden sein, aber es wird uns die Möglichkeit eröffnet, begründet nach Wegen zur Lösung zu suchen.

4. Die begründete pädagogische Autorität im Spannungsfeld bestehender Autoritätsvorstellungen

Die pädagogische Autorität, die sich selbst so verstehen soll, daß die Überlegenheit des Erziehers sich in einem begründeten Argumentieren artikuliert, steht in besonderen Spannungsverhältnissen zu bestehenden anderen Autoritäten, von denen in jeweils besonderer Weise der Versuch gemacht wird, menschliches Zusammenleben institutionell zu sichern: ob wir dabei nun an Herrschafts- oder Auftragsautorität, an die Amtsauctorität oder die Autorität der Experten denken. Es ist bei näherem Zusehen offensichtlich, daß die pädagogische Autorität nicht ohne weiteres als mit der einen Form der Autorität identisch, als mit einer anderen durchgängig kontrovers angesehen werden kann. Gemeinsamkeiten und Abweichungen voneinander sind nicht zufällig aufzählend zu erschließen. Der Maßstab für die Kennzeichnung gemeinsamen Wollens der Autoritäten bzw. für deren kontroverses Handeln ist der faktische und mögliche Beitrag für eine vernünftige Praxis, eine Praxis also, in der Ziele und Mittel gerechtfertigt sind. Die pädagogische Autorität gerät schon dadurch in eine kaum zu vermeidende Antistellung zu anderen Autoritäten, als sie, nimmt sie ihre erzieherische Aufgabe ernst, immer schon die m ö g l i c h e bessere Praxis erstreben sollte gegenüber anderen Autoritäten, die der f a k t i s c h e n Praxis verhaftet bleiben, unabhängig von deren Vernünftigkeit oder Unvernünftigkeit. Diese besondere Stellung gewinnt sie einmal dadurch, daß sie im Einklang mit den kritischen Gesellschaftswissenschaften die Verbesserung der Lebenspraxis erreichen muß, wenn sie nicht die Bedingungen ihres, des pädagogischen Handelns überhaupt gefährden will ¹⁾, zum anderen dadurch, daß sie sich um die von ihr beabsichtigte Verbesserung der (nachwachsenden) Menschen betrogen sieht, wenn deren mühsam aufgebaute intellektuelle und moralische Fähigkeiten in einer dürftigen Praxis verschlissen werden.

Eine vernünftige Praxis zu sichern (soweit sie besteht) und herzustellen (soweit sie lebensnotwendig bzw. wünschenswert ist), stellt die Erziehung vor die besondere Aufgabe, die Vernünftigkeit des Ganzen über das begründete Urteilen und Wollen der In-

dividuen herzustellen, denn konstruktiv ist die Gemeinsamkeit nicht institutionell, sondern nur über die Fertigkeiten der Einzelnen zur Erfüllung dieser Aufgabe zu sichern. Solchen Forderungen scheint ein utopisches Moment anzuhaften, denn die vorgefundene Praxis ist zweifellos anders. Es ist aber darauf zu bestehen, daß die Pädagogik in der Aufnahme solcher Forderungen gemeinsam mit anderen Kulturwissenschaften ihre kritische Aufgabe erfüllt. Die Anmerkungen von HABERMAS zur kritischen Aufgabe der Soziologie gelten auch für die Pädagogik: "Angesichts der mit Händen zu greifenden Katastrophen, die sich immer deutlicher als die einzigen Alternativen zur Abschaffung des Krieges, zur Sicherung des Wohlstandes und, obschon nicht ebenso deutlich, zur Erweiterung der persönlichen Freizügigkeit abzuzeichnen beginnen, - angesichts dieser katastrophalen Alternativen scheint es so zu sein, daß gewisse utopische Entwürfe zum erzwungenen Minimum der Existenzfristung geworden sind; daß das kostspieligste, großzügigste und zerbrechlichste Leben die beinahe einzige Form des Überlebens bleibt." ²⁾

Gegen solche artifiziellen Formen der Lebensbewältigung wird herkömmlich geltend gemacht, auch die Tradierung überlieferter Muster könne sinnvolles Leben sichern. Dagegen schon frühzeitig, nämlich bei den Griechen vorgetragene Bedenken haben den Glauben an die Tradition zwar erschüttern, aber nicht überwinden können. "'Tradiert', d.h. weitergegeben von einer Generation zur anderen, werden z.B. Handlungsschemata der Sprache, der Rechtsprechung, des Kultus, der Sitte, der gemeinsamen Arbeit. Tradiert werden aber auch Texte z.B. des Mythos, Gesetzestexte, Lieder usw. In archaischen Gruppen 'gilt' Tradiertes einfach als solches. Z.B. mythische Erzählungen gelten als wahr, weil und indem sie überliefert, von den Vorfahren 'überkommen' sind - es ist genau diese bloß t r a d i t i o n a l e Geltung von Sätzen, gegen die sich seit den Griechen die Anforderung richtet, die Wahrheit von Sätzen in selbständiger Forschung und Rede zu b e g r ü n d e n ." ³⁾ Dieser Gegensatz wird verschärft in nachaufklärerischen Phasen, in denen offensichtlich dogmatisch an Traditionen festgehalten wird, auch wenn sie nicht mehr fördernd lebenswirksam sein können. "Werden in nacharchaischer, bereits mit Aufklärung konfrontierter Zeit immer noch oder aufs neue Sätze für wahr ausgegeben, weil sie als überlie-

fert 'geschrieben stehen' oder weil eine maßgebende Person sie ausgesprochen hat ..., so sprechen wir von 'Dogmen'." 4) Dogmen und Traditionen, das jedenfalls ist der Tenor der Aufklärung, sollen nicht unbefragt gelten. "Selbständige Vernunft unterwirft sich ... der Autorität weder bloßer Tradition noch bloßer Dogmen." 5) Es bleibt allerdings die Frage, ob die werdende selbständige Vernunft, mit der es rationale pädagogische Autoritäten zu tun haben sollte, jeglicher Autorität entraten kann. Die Antwort der Aufklärer scheint eindeutig, soweit sie Vernunft und Autorität als einander unversöhnlich entgegengesetzt ansehen. In einer ironischen Deutung dieser Haltung können wir sagen, daß inzwischen die aufklärerischen Absichten schon zur Hälfte erfüllt sind: es ist gelungen, die Autorität zurückzudrängen. Aber die Vernunft in der Form vernünftiger Selbständigkeit hat die entstandene Lücke nur sehr begrenzt ausfüllen können. So befinden wir uns in der mißlichen und auch bedrohlichen Situation, daß durch die Autoritätseinbuße eine Verringerung der Identifikationsmöglichkeiten stattgefunden hat 6), ohne daß eine Kompensation durch selbstverantwortliches Handeln gelungen wäre. Das hat für die nachwachsenden Menschen zur Folge, daß für sie "eine relativ unvermittelte Konfrontation von Subjekt und Sozietät" 7) stattfindet mit den bekannten und überall sichtbaren Folgen: Desorientierung, willkürlichem Aufbegehren, Pseudoanarchie. In Gesellschaften, in denen die Lebensverhältnisse nur rudimentär vernünftig eingerichtet sind und in denen die autoritäre Lenkung des menschlichen Verhaltens nicht mehr wirksam ist, handeln sich die Erzieher den Vorwurf ein, sie seien nicht in der Lage, die Menschen vernünftig zu machen. Solche Vorwürfe verkennen, daß in einer willkürlichen Praxis die Vorbereitung auf ein begründetes Handeln kaum Aussicht auf Erfolg haben kann. Dennoch kann das Mißlingen erzieherischen Handelns die Erzieher nicht gleichgültig lassen, weil die Möglichkeit überlegten Wollens und Handelns grundsätzlich und mit jedem nachwachsenden Menschen neu zur Debatte steht. Dabei stellt sich das Problem des Verhältnisses von autoritativer Fixierung und vernünftiger Selbständigkeit für die pädagogische Autorität so dar, daß wir fragen müssen, wie die Autorität selbst vernünftig werden kann. Es darf dann nicht um eine Entgegensetzung von Autorität und Vernunft gehen, sondern die erzieherische Autori-

tät soll allein der begründeten Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen dienen. Da pädagogisches Handeln nicht abgetrennt von anderen Lebenszusammenhängen stattfindet, müssen wir zusätzlich Klarheit darüber gewinnen, ob autoritatives Handeln, das sich an vorgefundenen Autoritätsmustern orientiert, einen Beitrag zu vernünftiger Selbständigkeit leisten kann.

Im Erziehungs- und Schulwesen "wird über die Präformierung der heranwachsenden Generation für die eine oder andere Autoritätsstruktur der Gesellschaft und damit etwas über die Zukunft entschieden." ⁸⁾ Diese Bemerkung von STRZELEWICZ zielt unter dem Aspekt der Suche nach einer demokratischen Autorität auf die vorzugsweise getroffene Unterscheidung zwischen Herrschaftsautorität und Auftragsautorität. Die Herrschaftsautorität gilt dann als vordemokratische, absolute Autorität, bei der über die befolgte Anweisung der Lebenszusammenhang gesichert werden soll. Diese Form der Autorität bleibt gebunden an bestimmte soziale Verhältnisse, in denen die Autoritätsabhängigen weitgehend von der Gewohnheit geleitet werden. Herrschaftsautorität stellt eine feudale Autorität in dem Sinne dar, daß sie Ausdruck besonderer Abhängigkeitsverhältnisse ist, in denen es einen Handlungs-Verhaltens-Zusammenhang zwischen Menschen gibt, der nicht reversibel ist, also eine Anweisungshierarchie. Es liegt auf der Hand, daß die Herrschaftsautorität keinen Beitrag zu einer begründeten pädagogischen Autorität liefern kann.

Um so größer sind die Erwartungen, die gemeinhin mit der Auftragsautorität verbunden werden, die als demokratische Autorität begriffen wird. Mit dem Epitheton 'demokratisch' wird dann suggeriert, es handle sich schon um eine begründete Autorität. Daran zu zweifeln, erscheint mir berechtigt. Zwar ist die Auftragsautorität antifeudal, da sie "prinzipiell durch souveräne Akte der Gemeinschaft zustandekommt und sich erhält" ⁹⁾, aber das geregelte Verfahren allein sichert noch keine gerechtfertigten Vorschläge. Tatsächlich läßt auch die Auftragsautorität entscheidende Probleme der Autorität ungelöst. Einmal besteht die Schwierigkeit, daß die Lösung bestimmter Teilaufgaben zwar begründet geregelt und auftragsgemäß in Angriff genommen wird, daß aber die Vernünftigkeit des Lebens insgesamt dadurch nicht gesichert wird. Zum anderen wirkt sich noch schwerwiegender aus, daß der Souverän selbst unvernünftig agiert: die Willkür weniger

bei der Herrschaftsautorität wird durch die Willkür vieler oder aller bei der Auftragsautorität ersetzt. Das Ergebnis ist die "kollektive Infantilität".¹⁰⁾ Es muß also deutlich bleiben, daß auch für die Auftragsautorität die Rechtfertigung von Zielen und Mitteln für das Handeln erst noch erfolgen muß.

Die Grenzen, die einem selbstbewußten und rationalen Denken und Handeln des Erziehers durch die als Auftragsautorität verstandene Autorität gezogen sind, können gerade am Beispiel des Lehrers verdeutlicht werden. Der Lehrer ist Beauftragter und er ist abhängig, daher rührt seine nur allzu häufig zu beobachtende Subalternität, historisch der "Typus des Hofmeisters als eines Bedienten".¹¹⁾ Heute ist er abhängig von der Schulverwaltung, von Kollegen, von den Eltern und von gesellschaftlichen Gruppen, die ihn Ideologien verschiedenster Provenienz unterwerfen wollen. In diesem feingesponnenen Netz von Abhängigkeiten kann kaum noch eine rationale Autorität entfaltet werden. Die Weisungen, Wünsche und Zumutungen anderer verhindern das Handeln aus erzieherischer Kompetenz, das maßgeblich der Selbständigkeit der Nachwachsenden zu dienen hätte. Nicht zuletzt die ihm durch Auftragsautorität zugeschriebene Einflußmöglichkeit macht den Lehrer machtlos. Pädagogische Autorität kann sich daher auch als Auftragsautorität nicht oder nur sehr begrenzt als vernünftige entfalten, da nämlich, wo ihr ausdrücklich oder faktisch Raum gelassen wird zu einem begründeten Lehren.

Eine besondere Form der Auftragsautorität ist die Autorität, die durch die Wahrnehmung eines Amtes ausgeübt wird. Mechanistisch formuliert sprechen wir auch von der Ausfüllung einer Funktion und entsprechend von funktionaler Autorität.¹²⁾ Das Spektrum der Einschätzung dieser Autorität ist groß: entsprechend den unterschiedlichen Ausgangspositionen finden wir die absolute Wertschätzung der Amtsautorität neben negativen Beurteilungen. So heißt es etwa: "Die Autorität des Amtes entstammt der objektiven, rechtlich gefügten Ordnung der Gemeinschaft, deren Bestand und Entfaltung das Amt dient. Sie besteht unabhängig von den persönlichen Eigenschaften ihres Trägers, beruht vielmehr auf der mit dem sachlich zu leistenden Dienst gegebenen Rechtsbefugnis ... Die Weisungen der amtlichen Autorität besitzen den streng verpflichtenden Charakter von Befehl, Gebot und Verbot, und ihre Anerkennung ist keine Sache freier Wahl."¹³⁾

Dagegen steht als aufklärerisches Erbe die Einschätzung der Amtsautorität als nicht gerechtfertigte Autorität: "Alle Zwangsautorität, d.h. bloße Amts- oder 'bürgerliche' Autorität erschien hier als defiziente Form der Autorität; die wahre Autorität dagegen wurde als eine zugleich moralische und vernünftige, auf Vorbild, Liebe und uneigennütziger Fürsorge einerseits, auf der einsehbaren Vernünftigkeit ihrer Gebote andererseits beruhende Macht verstanden." ¹⁴⁾ Demnach unterliegt die Autorität der Institutionen notwendig einer kritischen Begutachtung, ob sie vernünftiges Handeln ermöglicht oder verhindert. In diesem Sinne will ESCHENBURG in der Amtsautorität einen "Vorschußkredit" sehen, der erst einzulösen ist. ¹⁵⁾ Und auch KAMLAH meint, daß "Institutionen ... ohne innerlich gebietende Autorität zuletzt alle nicht auskommen." Von Autorität sei "vorzüglich im Blick auf Personen zu sprechen". ¹⁶⁾ Allerdings wird der Optimismus, daß dieser Anspruch eingelöst werden könnte, eingeschränkt: "Der Regelfall persönlicher Autorität ist die mehr oder weniger gelingende Ausfüllung institutioneller Autorität!" ¹⁷⁾ Das individuelle Handeln erhält hier vorweg eine Stütze, die selbständiges Handeln nicht ausschließen soll, sondern im Gegenteil die Suche nach begründeten Lösungen stabilisieren soll. Damit kann nach meiner Einschätzung nur gemeint sein, daß nicht sinnvoll auf schon vorhandene Praxis verzichtet werden soll. Nicht gemeint sein kann damit im weiter oben vorgetragenen Sinne, daß die Weisungen der amtlichen Autorität sakrosankt sind. Der "Frage, wie ein Widerspruch zwischen (der) Autorität und der prinzipiell autonomen Vernunft der dieser Autorität Unterworfenen zu vermeiden sei" ¹⁸⁾, sollen wir eben nicht dadurch entgehen, daß wir schlicht wieder eine unbefragte Autorität in ihr Amt einsetzen. Die Aufklärer haben diese Schwierigkeit dadurch gelöst, daß sie so vernünftig geordnete Lebensverhältnisse für möglich erklärten, daß die Diskrepanz zwischen Autorität und Vernunft dadurch aufgehoben werden könnte. ¹⁹⁾ Wenn das auch ohne Zweifel die sympathische Lösung des Problem ist, so müssen wir uns doch darauf einrichten, daß diese Identität des Wirklichen mit dem Vernünftigen allen Heilsprogrammen zum Trotz so bald nicht erreichbar sein wird. Deshalb können wir nur so verfahren, daß wir institutionelle Lösungen nicht verwerfen, aber Institutionenkritik als unabweisbar betrachten. Eine Insti-

tution ist "das Schema einer Gruppe oder einer Organisation".²⁰⁾ In Institutionen finden wir ganz bestimmte Handlungsschemata, die tradiert werden.²¹⁾ Wir können auch sagen, daß die Institutionen die Verkörperung bestehender Normen bzw. Normensysteme sind. Übernehmen wir sie einfach - HAUSERs Vorschlag -, verfahren wir wie dogmatische Autoritäten. Gerade für begründete pädagogische Autoritäten ist deshalb eine fortwährende Institutionenkritik unverzichtbar. Man kann sich an wahllosen Beispielen leicht vergegenwärtigen, daß das schon für die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen im engeren Sinne notwendig ist. Die Familie ist nicht nur ein Ort, in dem Kinder gut gefördert heranwachsen können, sondern "ein Schema, das mit normierten Handlungsschemata verkoppelt ist"²²⁾, die in bestimmter Weise auch das Leben der heranwachsenden Kinder prägen und die folglich einer kritischen Würdigung zu unterwerfen sind. Die Schule unterliegt administrativer Normierung²³⁾ und die Identitätsausbildung der in ihr Lernenden und Lehrenden ist bestimmten Zwängen ausgesetzt, die die Einzelnen nicht zu verantworten haben.²⁴⁾ Einen besonders komplizierten Fall stellt die Autorität der "in Universitäten ... organisierten Wissenschaft" dar. "Hier handelt es sich freilich um eine paradoxe Autorität, da ja die neuzeitliche Wissenschaft in der Absage an alle Autoritäten ihren Ursprung nahm".²⁵⁾ Um dieses Programm nicht zu verfehlen, ist es nötig, daß insbesondere die pädagogische Autorität als wissenschaftliche Autorität bei sich selbst und bei den von ihr behandelten Gegenständen Institutionenkritik betreibt und sich der autonomen Vernunft verpflichtet weiß. Denn die Universität stellt die Institution dar, in der ihrem eigenen Anspruch nach die Amtsautorität nichts, die Autorität der Begründungen dagegen alles bedeuten sollte. Soweit der Begründungsanspruch nicht aufgegeben wird, unterliegen auch in anderen Bereichen die Amtsautoritäten einer kritischen Beurteilung in diesem Sinne.

Eine scheinbare Übereinstimmung besteht zwischen der Sachautorität und der funktionalen Autorität, der "auf Sachverständigkeit beruhende(n) Autorität".²⁶⁾ Unterstrichen wird diese Meinung durch die Feststellung, "Autorität im Sinne einer Amtsgewalt" (mit den beschriebenen möglichen Irrationalismen) sei zu trennen von der "sachverständigen Autorität".²⁷⁾ "Funktionale

Autoritätsverhältnisse bilden sich vor allem in den informellen Gruppen, die aus hochqualifizierten Experten von gleichem fachlichen Interesse bestehen".²⁸⁾ Diese formale Bestimmung unterschlägt allerdings, daß wir von Funktionen, die in bestimmten Zusammenhängen wahrzunehmen sind, und folglich auch von funktionaler Autorität ursprünglich für die Bereiche technisch-instrumentellen Wissens und Könnens gesprochen haben. Dieses instrumentelle Denken dringt allerdings in alle Lebensbereiche, auch in die Kulturwissenschaften ein, so daß die Autorität als funktionale Autorität dadurch auch zu einer instrumentalen Autorität degeneriert. "Mit der Radikalisierung nicht nur der Denkfreiheit gegen die vorgeordnete Weltauslegung, vielmehr besonders mit der Radikalisierung der sich selbst frei bestimmen wollenden sozialen Lebenspraxis verbindet sich eine explosive Entwicklung der die Natur beherrschenden Wissenschaften und deren Instrumentalisierung in der Technik. Das Verständnis der gesellschaftlichen Selbstordnung bleibt davon nicht unberührt: ihm erscheint das Problem der Lebensordnung mehr und mehr als Aufgabe zweckrationaler Organisation und die institutionalisierte Autorität als I n s t r u m e n t dieser Organisation mit dem Zweck ihrer Beständigung." ²⁹⁾ Aus diesem Grunde sollten wir uns davor hüten, die wissenschaftliche Sachautorität in eins zu sehen mit einer funktionalen Autorität, denn die Z i e l e des Handelns sollen eben nicht ausgespart werden, wenn es um dessen Begründung geht. Ebenso wäre es deshalb verfehlt, die "Rationalität" pädagogischer Autorität dadurch gewinnen zu wollen, daß man sie auf die funktionale Autorität reduziert. Wenn die "zweckrationalen Erfordernisse des technischen Naturbeherrschungssystems ... zur gesellschaftlichen Autorität" werden ³⁰⁾, muß die pädagogische Autorität vor der Aufgabe versagen, Menschen auf begründetes Handeln vorzubereiten. Es soll hier nicht darum gehen - und das muß vielleicht ausdrücklich angemerkt werden angesichts einer naiven Technikfeindlichkeit -, die positiven Wirkungen technischer Rationalität zu schmälern oder gar Maschinenstürmerei zu propagieren; aber es soll ausdrücklich noch einmal festgehalten sein, daß die pädagogische Autorität - mit einer Unterscheidung von MITTELSTRASS - zwischen "poietischem" und "praktischem" Handeln unterscheiden und damit mehr sein soll als funktionale Autorität.

"Diese Unterscheidung besagt das folgende: Wenn für Handlungen des poetischen Bereichs, der seinerseits in minimaler Blickrichtung nur regelgemäßes Handeln und dessen 'technische' Beurteilung betrifft, Ziele angegeben werden, die ihrerseits einer Rechtfertigungsbemühung unterworfen sind, so heißen diese Handlungen nicht mehr bloß poetisch, sondern praktisch bestimmt ... Während die Ziele des poetischen Handelns Artefakte und als solche g e g e b e n e Ziele sind, ist das Ziel des nicht-poetischen, nicht bloß auf Herstellungsprozesse und deren interne Orientierung am Begriff der Regelmäßigkeit gerichteten Handelns das g e r e c h t f e r t i g t e Handeln, die 'gute Praxis' ..., wie PLATON und ARISTOTELES sagten." ³¹⁾ Analog dazu möchte ich die Unterscheidung zwischen der Qualifikation des Lehrers und der Autorität des Erziehers bzw. der Kompetenz des Fachmannes und der Autorität des Erziehers ³²⁾ in der Weise als sinnvoll begreifen, daß der Erzieher seine umfassende und begründete Autorität erst mit der Berücksichtigung der praktischen Aufgabe des Lehrens und Lernens gewinnen kann. Die Wichtigkeit dieses Moments scheint mir treffend erhellt zu werden durch eine Bemerkung von Erich FROMM, die gerade die Folgen einer blinden Geltung von Sach- bzw. Fachautorität und die Beeinflussung durch Spezialisten rügt: "Diese Art von Beeinflussung hat eine doppelte Folge: Einmal einen kindlichen Autoritätsglauben, zum anderen einen Skeptizismus gegenüber allem Geredeten und Gedruckten. Diese Verbindung von Zynismus und Naivität ist kennzeichnend für den Menschen unserer Zeit; sie hält ihn von eigenem Denken, eigener Meinungsbildung und freier Entscheidung ab; sie entmutigt ihn." ³³⁾ Dabei ist der Skeptizismus nur scheinbar kritisch. Er gefällt sich darin, daran zu zweifeln, daß man auch in praktischen Fragen begründet handeln könne.

Die Versuchung, auch auf pädagogischem Terrain, also etwa in den Bildungsinstitutionen, vor der Schwierigkeit zu kapitulieren, die mit der Rekonstruktion eines vernünftigen Autoritätsbegriffs verbunden sind, ist unverkennbar. Einen historischen Versuch des Ausweichens benennt Heinrich ROTH, wenn er die Lösung der Arbeitsschule beschreibt, die darin besteht, daß die Autoritätspersonen ersetzt werden durch die "Autorität der Sachen". ³⁴⁾ Auch heute finden wir unter dem Signum der "Ver-

wissenschaftlichung", die ihre notwendige Ergänzung hat in der Professionalisierung der Lehrer, zunehmend Tendenzen, pädagogische Autorität als funktionale Autorität zu erstreben. HARTMANN betont die Bedeutung des "Sachverstandes" für die zunehmende Funktionalisierung der Autorität des Lehrers, die er positiv beurteilt: "Dieses Bild muß stark nach Schularten differenziert werden. Ausgesprochene Fachschulen bilden ein günstigeres Klima für die Geltung funktionaler Autorität als sogenannte 'Bildungsstätten'." ³⁵⁾ Meine knappen Bemerkungen sollten die Grenzen auch eines solchen Ansatzes für die Bestimmung eines sinnvollen Autoritätsbegriffes verdeutlichen und begreiflich machen, daß der Ort der Entfaltung praktisch wirksamer pädagogischer Autoritäten immer noch die sogenannten (!) Bildungsstätten sind, weil in ihnen die Verkürzung pädagogischer Autorität auf die funktionale Autorität nicht gelten soll.

5. Autonome pädagogische Autorität ?

Wenn es auch scheinbar ziemlich mühelos gelingt, der pädagogischen Autorität neben anderen Autoritäten eine besondere Stellung zuzuweisen, so bleibt doch die Bestimmung einer sinnvollen pädagogischen Autorität immer noch konfrontiert mit der aufklärerischen Forderung nach Autonomie für a l l e Tätigkeitsbereiche. "Spätestens an dieser Stelle scheint das Pathos der Aufklärung zur Forderung nach privater Willkür, zur Vision der konsequent liberalistischen, wenn nicht gar anarchistischen Gesellschaft zu gerinnen. Das aber soll nicht sein. Die Maxime der Aufklärung ¹⁾ wäre mißverstanden, das ihr innewohnende Interesse hätte eine nicht angemessene Darstellung gefunden." ²⁾ Wird an die Stelle der Geltung der Autorität die Geltung persönlicher Willkür gesetzt, ist gemeinsames Handeln nicht mehr möglich. Autonomie als Selbstdenken soll daher nur dann gelten dürfen, wenn sie nicht gleichbedeutend ist mit einem Verzicht auf methodische Disziplinierung, die sich in der rationalen Bestimmung der Ziele und Mittel des Handelns äußert. Die Fertigkeit dazu ist nicht von vornherein vorhanden, sondern muß erst durch Erziehung gesichert werden. Indem die pädagogische Autorität dafür argumentiert und entsprechend zu handeln versucht, gewinnt s i e eine Selbständigkeit, die ihr zwar faktisch, nicht aber argumentativ bestritten werden kann. Die pädagogische Autorität soll als erziehungswissenschaftlich abgesicherte Institution zur Vorbedingung der Selbständigkeit nachwachsender Generationen werden, und diese Aufgabe soll sie gegenüber partikularen Interessen verteidigen. "Es gehört zum Begriff von Wissenschaft, und hier ist Wissenschaft noch nicht auf theoretische Fertigkeiten eingeschränkt, autonom betrieben zu werden. Und jede heteronome Inanspruchnahme von Wissenschaft muß ihrerseits in die Autonomie der Wissenschaft dadurch überführt werden, daß die zunächst äußerlichen Zielsetzungen in die wissenschaftliche Praxis selbst eingefügt und dort auf ihre Güte überprüft werden." ³⁾ Es soll also keine autonomen wissenschaftlichen Ziele geben, denn die Wissenschaften können keine Autonomie gegenüber den Lebensproblemen beanspruchen, zu deren Lösung sie einzig ins Leben gerufen wurden. Die Wissenschaften sollen allerdings autonom sein in ihrem prüfenden und begründenden Handeln, da das die

Bedingung für rationales und kritisches Urteilen ist. Insoweit sollen auch pädagogische Autoritäten den Anspruch auf autonomes Handeln geltend machen können. Als fachwissenschaftliche Autoritäten begründen sie die von ihnen zu lösenden Sachprobleme, als erzieherische Autoritäten begründen sie erziehungswissenschaftlich gesicherte Aussagen im Hinblick auf die Ermöglichung der Selbständigkeit nachwachsender Generationen. Die Autorität der Erzieher soll nicht bestritten werden, wenn es darum geht, das Recht der Kinder auf Erziehung überhaupt zu rechtfertigen, denn die Erzieher haben das Mandat zur Erziehung, sei es natürlicherweise als Eltern, sei es ausdrücklich beauftragt als professionelle Erzieher. Aber sie verspielen ihre Autorität, wenn sie in doppelter Weise eine falsche Autonomie für sich in Anspruch nehmen: erstens dadurch, daß sie durch die Mitteilung dogmatischer Urteile die Auseinandersetzung mit der Lebenspraxis in ihrem Sinne zu präformieren versuchen, und zweitens dadurch, daß sie prüfendes und begründendes Handeln der Nachwachsenden unmöglich machen, indem sie nicht wirklich lehren, d.h. Wege aufzeigen, wie man zu vernünftigen Urteilen kommt. Dieses methodisch gesicherte Begründen ist aber ja gerade weiter oben als autonome wissenschaftliche Tätigkeit gekennzeichnet worden.

Da das Bemühen darum durch Pluralismus und Parteilichkeit im naiven Verständnis gefährdet wird, stellt sich immer das Problem, wie die pädagogische Autorität ihren Autonomieanspruch im beschriebenen Sinne gegenüber der These vom zu sichernden Pluralismus einerseits und von der Forderung nach Parteilichkeit andererseits geltend machen kann. Der Behauptung der Wichtigkeit des Pluralismus begegnen wir vornehmlich in einer unreflektierten Variante: es sollen verschiedene Meinungen nebeneinander bestehen können. Diese Behauptung - zunächst einsichtig und auch akzeptabel - führt als Zielbehauptung aber zwangsläufig zu einer Kultivierung des Subjektivismus, die den Schwierigkeiten, die mit moralischer Bildung verbunden sind, auszuweichen sucht. Tatsächlich aber kann es nur darum gehen, darauf zu bestehen, daß jede Meinung zunächst vorgebracht werden darf und daß nicht eine bestimmte Meinung von vornherein als gültig zu akzeptieren ist. In diesem Sinne setzt KANT den Pluralismus vom Egoismus ab: "Dem Egoism kann nur der P l u r a l i s m entgegengesetzt werden, d.i. die Denkungsart: sich nicht als die ganze Welt in

seinem Selbst befassend, sondern als einen bloßen Weltbürger zu betrachten und zu verhalten." ⁴⁾ Der Pluralismus ist also der A u s g a n g s p u n k t : dann beginnt die praktische Bildungsarbeit. Das politische Postulat, der Pluralismus habe am Ende zu stehen, ist Ergebnis der praktischen Hilflosigkeit, sich auf gemeinsames Handeln zu einigen. "Der Pluralismus, vom politischen Denken der Gegenwart zur Tugend erhoben, hat ... in der Geschichte des philosophischen Denkens seine eigene Karikatur schon hinter sich ⁵⁾, Selbständigkeit, verstanden als Verzicht auf eine in methodischer Disziplinierung anzustrebende gemeinsame Basis von Handeln und Denken, ist unvernünftig." ⁶⁾ Vor diesem Hintergrund wird der pädagogischen Autorität die Aufgabe zugewiesen, die notwendige methodische Disziplinierung zu leisten, um Selbständigkeit überhaupt erst möglich zu machen.

Jedenfalls soll die Überwindung der Unentschiedenheit nicht dadurch erfolgen, daß eine Meinung als den anderen überlegen bezeichnet wird, etwa weil sie einen fortschrittlichen Klassenstandpunkt darstellt: hier muß zumindest immer auch der Verdacht auf naive Parteilichkeit erwogen werden, weil "ein parteiisches Verhältnis zur Welt ... schließlich mit Erkenntnisverlust bezahlt (wird)". ⁷⁾ Die Skepsis gegenüber naiver Parteilichkeit soll kein Plädoyer für Unparteilichkeit im Sinne von Unbeteiligtheit sein. Es kommt eben darauf an, die Orientierung an gerechtfertigten Handlungszielen nicht aufzugeben; sie können aber immer nur für alle ohne Ausnahme begründet werden. Das unterscheidet sie ja gerade von partikularen parteiichen Deutungen. (Von dieser Feststellung bleibt die Tatsache unberührt, daß in bestimmten Phasen historischer Entwicklung bestimmte Gruppen zum Träger von historischer Wahrheit und von Menschheitsinteressen werden können.) Hier geht es darum, die Parteilichkeit als Anspruch zu sichern, vorgebrachte Meinungen zu beurteilen, um so, wie wir es weiter oben genannt haben, transsubjektive Lösungen für Lebensprobleme zu ermöglichen. Dabei sind es sicher zwei Dinge, solche Lösungen als notwendig und richtig zu erkennen und zu artikulieren und sie auch durchsetzen zu können. Wir sprechen hier aber über das Lehren und Lernen und über die pädagogische Autorität und folglich auch über die Frage, wieweit die pädagogischen Autoritäten einer so verstandenen Parteilich-

keit dienen können. "N i c h t s d a r f g e w u ß t
s e i n o h n e G r ü n d e d a z u . Wir können das die
Maxime der 'Standpunktlosigkeit' des Philosophen nennen: Jede
dogmatische Gewißheit als Standpunkt voraussetzung führt zur
Sachverzerrung - der Verfälschung der Wahrheit - durch Einschrän-
kung der Kommunikabilität im Dialog ... Philosophie ist mithin
'parteilich', insofern sie den Menschen, mit den Worten KANTS,
'aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit' befreien und so
auf ihre eigene Aufhebung hinarbeiten will, sie ist 'neutral',
insofern sie keinem ihr äußerlich bleibenden Interesse dient,
keine Zielsetzungen, politischer Gruppen oder wissenschaftlicher
Institute, als bloß gegeben hinnimmt, um sie nachträglich, gar
im Auftrag, zu rechtfertigen." 8) Eine falsche Neutralität,
nämlich Unbeteiligtheit, und eine falsche Parteilichkeit, näm-
lich Indoktrinationsversuche, diskreditieren jede pädagogische
Autorität, weil die Selbständigkeit und Kritikfähigkeit nachfol-
gender Generationen dadurch verraten werden.

Es kann nicht in das Belieben gestellt werden, darauf mit
Gleichgültigkeit oder Betroffenheit zu reagieren. Der faktisch
sichtbare "Verlust" autoritativer Regelungen menschlicher Ver-
hältnisse bedarf einer Antwort in der Ausbildung des moralischen
Urteilsvermögens der Einzelnen, um das Chaos zu vermeiden. Die
Erziehung und damit die pädagogischen Autoritäten sind so in
zweifacher Weise dem Fortschritt verpflichtet. Das sittliche
Fortschreiten des Individuums soll gewährleistet werden, und es
sind Lebensbedingungen zu antizipieren, in denen es dem Einzel-
nen auch tatsächlich möglich ist, gemäß einer begründeten Ein-
sicht zu handeln. Das setzt allerdings a l l g e m e i n vernünftig
geregelter Verhältnisse voraus, da Vernunft als partikulare
immer gefährdet ist: "Der Bezug auf die Menschheit gibt
dem in die Zukunft gerichteten Fortschritt seine inhaltliche Be-
stimmung." 9)

Soweit die sittliche Verbesserung des Menschen in der Erziehung
betroffen ist, ist darauf zu bestehen, daß nicht jedes kindliche
Handeln auf Anweisung auszuschließen ist. Wenn in übertrie-
bener Weise für kindliche Selbständigkeit plädiert wird, noch
ehe es zur Begründung und Vernunft fähig ist, besteht gute Aus-
sicht, das erstrebte Ziel überhaupt zu verfehlen. "Die philoso-
phische Antithese von bloß traditionaler Geltung und rationaler

Begründung ... wird erst mit der Personwerdung aktuell, muß also in der Erziehung jeweils an der richtigen Stelle (nicht schon nach der 'Vollendung der Geburt') berücksichtigt werden." ¹⁰⁾ Vernachlässigung richtet sicher mehr Schaden an als ein b e g r ü n d e t e s Einwirken auf Kinder. ¹¹⁾ Die erstrebte moralische Handlungsfähigkeit ergibt sich eben nicht naturwüchsig, sondern bedarf der Disziplin. Auch die Verächter der Disziplin wollen den moralisch Gebildeten, aber sie dürften einige Schwierigkeiten haben, andere von der Richtigkeit ihrer Erziehungsmittel zu überzeugen. "Die Ansicht, daß Freiheit moralische Vollkommenheit gewährleistet, ist ein Überbleibsel aus der Zeit des Rousseauismus und könnte einer wissenschaftlichen Untersuchung der Tiere und Kleinkinder nicht standhalten. Die Anhänger dieser Überzeugung glauben, die Erziehung brauche keinem positiven Zweck zu dienen und solle nur eine angemessene Umgebung für die Entfaltung der natürlichen Anlagen des Kindes schaffen. Ich kann mich dieser Schule nicht anschließen, die mir allzu individualistisch und ungebührlich gleichgültig der Bedeutung der Wissenschaft gegenüber erscheint." ¹²⁾ Der Vorwurf der individualistischen Orientierung wiegt gerade im Zusammenhang mit der moralischen Erziehung einigermaßen schwer, da moralisches Handeln sich im gemeinsamen Handeln bewähren soll. Über individualistische Orientierungen wurde, soweit sie sich mit Behauptungen über das individuelle "Glück" der Kinder verbinden, weiter oben etwas gesagt. Ebenso falsch ist der Versuch, den "Individualismus" gegen den "Kollektivismus" ausspielen zu wollen ¹³⁾, da in der Erziehung die Bildung und Ausbildung des Einzelnen zu g e m e i n s a m e m Handeln gesichert werden soll. Daß grundsätzlich auch immer wieder die Abwehr gegen kollektive Inanspruchnahme notwendig werden kann, ist ja in dieser Arbeit mit der Forderung nach Zurückweisung dogmatischer Autoritäten betont worden. Denn was ist das Wirken dogmatischer Autoritäten anderes, als der subtile oder manifeste Versuch kollektiver Vereinnahmung des Einzelnen unter dem Signum der Wertfortschreibung. Dagegen sollen produktive pädagogische Autoritäten wirksam werden, denn "wir ringen ... darum, das Individuum als ein gesellschaftliches Wesen zu erziehen, ohne es der Gesellschaft preiszugeben." ¹⁴⁾

Eine pädagogische Aporie entsteht dadurch, daß die Politiker

geneigt sind, die Fremdbestimmung beizubehalten (entgegen ihren Beteuerungen), um s o menschliche Verhältnisse weiterhin regierbar zu gestalten. Wenn die Erzieher dagegen ernsthaft geltend machen, die Autorität müsse zur Freiheitsbedingung werden, kollidieren sie mit den autoritären politischen Anforderungen. Dagegen kann nur ins Feld geführt werden, daß den Politikern der Beweis für ihre Regierungsfähigkeit und für die Regierbarkeit der Verhältnisse nach dem herkömmlichen Muster kaum noch gelingen dürfte, es sei denn um den Preis totalitärer Herrschaft. Der Versuch zur Selbstordnung dürfte daher langfristig ohne Alternative sein.

Bei dem engen Zusammenhang, der zwischen der pädagogischen und gesellschaftlichen Autorität besteht, hängt die Frage, ob eine vernünftige pädagogische Autorität erreichbar sei, immer auch davon ab, wie sich politische Autorität artikuliert. Eine Trennung, wie sie in folgender Bemerkung zum Ausdruck kommt, scheint mir nicht sinnvoll: "Anders als die in der gesellschaftlichen Ordnungsautorität befestigten und auf Überdauern angelegten Abhängigkeitsverhältnisse ist die pädagogische Autorität auf ihre Selbstaufhebung in der Mündigkeit ausgerichtet." ¹⁵⁾ Die pädagogische Autorität ist nur dann auf Abbau angelegt, wenn die begründete Selbständigkeit für erreichbar gehalten wird und ein Handlungsfeld findet, in dem sie sich entfalten kann. Sonst findet schlicht eine Transformation der (verfügenden) pädagogischen Autorität in die gesellschaftliche Autorität statt: die Ziele sind über die Traditionen vorgegeben, und es besteht nur noch die Möglichkeit, über alternative Mittel zur Erreichung der vorgegebenen Ziele nachzudenken. Das ist eine sehr eingeschränkte "Mündigkeit", und durch die politische Autorität wird auch die pädagogische eingeengt. Eine befreiende pädagogische Autorität kann nur entfaltet werden, wenn eine umfassende Mündigkeit erreichbar ist: "Der begehrende und alsdann handelnde Mensch soll nicht allein selbständig überlegen, welche Mittel zur Erreichung welchen Zweckes führen, und dabei überkommene Normen befolgen, sondern er soll auch selbständig überlegen, welche Normen er zu befolgen hat." ¹⁶⁾ Wenn die pädagogischen Autoritäten ihre Aufgabe so erfüllen, daß sie nachwachsende Generationen befähigen, die Zwecke und Mittel ihres Handelns selbständig, aber dennoch begründet und gemeinsam zu bestimmen, und wenn die

politischen Autoritäten dieses Vorhaben nicht behindern, sondern sich als Teil einer vernünftigen Praxis begreifen und entsprechend handeln, ist kein grundsätzlicher Gegensatz zwischen Aufklärung und Autorität mehr nötig.

Anmerkungen

0. Einleitung: Autorität und Tradition (S. 9 - 16)

- 1) SCHLEIERMACHER, Friedrich, Pädagogische Schriften, Band I (Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826), S. 140
- 2) Es ist offensichtlich, daß hier nicht vom Erwerb der Kulturtechniken (wie z.B. dem Lesen und Schreiben) die Rede ist, sondern von den Traditionen, in denen nach den Handlungszwecken gefragt wird, die also von moralischer Bedeutung sind. Die Krise der Autorität ist Folge der konkurrierenden Heterogenität der Traditionen einerseits und der damit verbundenen Hilflosigkeit bei der Suche nach Orientierungen andererseits.
- 3) WUDTKE, Hubert, Kritik der anti-autoritären Erziehung, S. 227
- 4) MITTELSTRASS, Jürgen, Die Möglichkeit von Wissenschaft, S. 156
- 5) MITTELSTRASS, Jürgen, a.a.O., S. 155
- 6) ebd.
- 7) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 399 (Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Vorrede)
- 8) KANT, Immanuel, a.a.O., S. 400

1. Pädagogische Autorität: ihre faktische Einschätzung und ihre Aufgaben (S. 17 - 63)

- 1) MITTELSTRASS, Jürgen, Das praktische Fundament der Wissenschaft und die Aufgabe der Philosophie, S. 47
- 2) LORENZEN, Paul/Rüdiger INHETVEEN, Die Einheit der Wissenschaften, S. 71
- 3) MITTELSTRASS, Jürgen, Die Möglichkeit von Wissenschaft, S. 27
- 4) MITTELSTRASS, Jürgen, Das praktische Fundament der Wissenschaft und die Aufgabe der Philosophie, S. 20 ff.
- 5) SCHÜTZ, Egon, Autorität, S. 71
- 6) SCHÜTZ, Egon, a.a.O., S. 51
- 7) MITTELSTRASS, Jürgen, Die Möglichkeit von Wissenschaft, S. 26
- 8) WEISSÄCKER, Carl Friedrich von, Die Tragweite der Wissenschaft, S. 4
- 9) JASPERS, Karl, Autorität, S. 776
- 10) JASSIRER, Ernst, Die Philosophie der Aufklärung, S. 5
- 11) KAMLAH, Wilhelm, Die Sorge um die Autorität, S. 541

- 12) KAMLAH, Wilhelm, a.a.O., S. 542: "Freilich richtete sich der Affekt der Aufklärung, der am Ende des 18. Jahrhunderts zur politischen Revolution durchbricht, nicht so sehr gegen übermenschliche als vielmehr gegen menschliche Autoritäten, gegen 'angemaßte' Herrschaft von Klerus, Adel, Königtum."
- 13) MENTZ, Hermann, Was ist Autorität?, S. 24
- 14) MOLLENHAUER, Klaus, Pädagogik und Rationalität, S. 59
- 15) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 39
- 16) KLINGNER, Friedrich, Römische Geisteswelt, S. 53
- 17) WITTFOGEL, Karl A., Wirtschaftliche Grundlagen der Entwicklung der Familienautorität, S. 488
- 18) ebd.
- 19) ESCHENBURG, Theodor, Über Autorität, S. 127
- 20) Bei ESCHENBURG (Über Autorität) finden sich mehrere Beispiele für die konservative Berufung auf die Autorität. Der Angriff gegen die Autorität in der Französischen Revolution führt dazu, daß der Begriff "als spezifischer Ausdruck der alten Ordnung von deren Anhängern ausschließlich in Anspruch genommen wird" (S. 118). Im 19. Jahrhundert wurde Autorität "zur Defensivparole und zu einem konservativen Schlagwort" in besonderer Ausprägung. Man ignorierte das Versagen der weltlichen Autoritäten im vorrevolutionären Frankreich nicht. Es galt, sich dagegen zu immunisieren. "Die Anhänger der alten Ordnung behaupteten, es gäbe nur eine Autorität, nämlich die von Gott eingesetzte, die unverbrüchliche, unantastbare, die kraft Geburt zugefallene Herrschaft" (S. 122). - In unserem Jahrhundert war "Autorität ... in den zwanziger und dreißiger Jahren eine Kampfparole gegen Demokratie und Parlamentarismus. Weil Autorität nicht mehr bestand, sollte sie mehr oder minder durch Gewalt ... geschaffen werden" (S. 157).
- 21) WEIZSÄCKER, Carl Friedrich von, Die Tragweite der Wissenschaft, S. 177
- 22) WEIZSÄCKER, Carl Friedrich von, a.a.O., S. 178
 Wilhelm KAMLAH äußert sich mit einer abweichenden Meinung zur Säkularisierung und zum futurischen Geschichtsdenken (Utopie, Eschatologie, Geschichtsteleologie, S. 43): "Vorschnell soll man hier nicht urteilen. Versäumen soll man jedenfalls nicht, auf dasjenige zu achten, was gegen die Säkularisierungsthese spricht. Der neuzeitliche Fortschrittsehtusiasmus ist keineswegs durch Säkularisierung christlicher Hoffnung e n t s t a n d e n , sondern hat sich originaliter entzündet auf dem Boden der neuen Wissenschaft selbst." - Für das Ergebnis ist diese unterschiedliche Einschätzung des Werdegangs der neuen Bewegung aber offensichtlich irrelevant.
- 23) WEIZSÄCKER, Carl Friedrich von, a.a.O., S. 4
- 24) LUKACS, Georg, Zur Frage der Bildungsarbeit, S. 145
- 25) HORKHEIMER, Max, Egoismus und Freiheitsbewegung, S. 45 f.
- 26) HORKHEIMER, Max, a.a.O., S. 38
- 27) ARENDT, Hannah, Was ist Autorität?, S. 151

- 28) ARENDT, Hannah, a.a.O., S. 118
- 29) ARENDT, Hannah, Die Krise in der Erziehung, S. 18 f.
- 30) ARENDT, Hannah, a.a.O., S. 23
- 31) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 11
- 32) HOFMANN, Werner, Gesellschaftslehre als Ordnungsmacht, S. 21
- 33) HORKHEIMER, Max, Montaigne und die Funktion der Skepsis, S. 220
- 34) HORKHEIMER, Max, a.a.O., S. 255
- 35) HORKHEIMER, Max, a.a.O., S. 255 f.
- 35 a) KANT, Immanuel, Werke, Band III, S. 12
- 36) Ein extremes Beispiel für eine solche Einschätzung der Erziehung finden wir bei Ekkehard von BRAUNMÜHL (Antipädagogik - Studien zur Abschaffung der Erziehung). Erziehung wird nur als Fremdbestimmung begriffen (S. 10) und jedes pädagogische Handeln als kinderfeindliches Handeln (S. 79). - Man kann zwar im Zusammenhang mit diesem Buch bald zur Tagesordnung übergehen, weil es in weiten Teilen nicht über ein wirres Aufbegehren gegenüber den Schwierigkeiten der Erziehung hinauskommt. Es ist aber doch ein gutes Beispiel dafür, welche absonderlichen Vorschläge ans Licht gefördert werden, wenn Erziehung nur als Indoktrination begriffen wird, gegen die man sich dann (zu Recht) wehren müßte.
- 37) WILSON, John and others, Introduction to Moral Education
- 38) WILSON, John, a.a.O., S. 20 (eigene Übersetzung)
- 39) WILSON, John, a.a.O., S. 21
- 40) WILSON, John, a.a.O., S. 23
- 41) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 54 f.
- 42) HOFMANN, Werner, Gesellschaftslehre als Ordnungsmacht, S. 93
- 43) Karl MANNHEIM nach Werner HOFMANN, a.a.O., S. 94 f.
- 44) Vgl. dazu John WILSON and others, Introduction to Moral Education, S. 171 f.: "Indoctrination occupies a kind of half-way house between conditioning and rationality ... a completely conditioned person could not strictly be said to have beliefs, since he could not mean the words he was conditioned to utter."
- 45) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 507 (Anthropologie)
- 46) HOCHHEIMER, Wolfgang, Tiefenpsychologie des pädagogischen Feldes, S. 225
- 47) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 510 f. (Anthropologie)
- 48) CLAESSENS, Dieter, Familie und Wertsystem, S. 26
- 49) MEAD, Margaret, Jugend und Sexualität, Band 1, S. 17
- 50) CLAESSENS, Dieter, Familie und Wertsystem, S. 27
- 51) DAHRENDORF, Ralf, Homo Sociologicus: zitiert nach Dieter CLAESSENS, a.a.O., S. 32
- 52) SCHÜTZ, Egon, Autorität, S. 14 f.

- 53) Studien über Autorität und Familie, S. 22
- 54) FROMM, Erich, Furcht vor der Freiheit, S. 164
- 55) Studien über Autorität und Familie, S. 133 und S. 135
- 56) Studien ..., a.a.O., S. 24
- 57) HEINZE, Richard, Auctoritas, S. 353
- 58) HEINZE, Richard, a.a.O., S. 354
- 59) KAMLAH, Wilhelm, Philosophische Anthropologie, spricht dieses Problem an: z.B. S. 14 ff.
- 60) MITTELSTRASS, Neuzeit und Aufklärung, S. 17
- 61) MOLLENHAUER, Klaus, Pädagogik und Rationalität, S. 55 ff.
- 61 a) BERNFELD, Siegfried, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung
- 62) Vgl. dazu ADORNO, Theodor W. and others, The Authoritarian Personality
- 63) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 704 (Über Pädagogik)
- 64) KAMLAH, Wilhelm, Utopie, Eschatologie, Geschichtsteleologie, S. 21
- 65) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 369

2. Pädagogische Autorität als Anleitung zur Schaffung vernünftiger Praxis: Voraussetzungen und Aufgaben des Lehrkanons (S. 64 - 111)

- 1) Hier soll keine abschließende Feststellung getroffen werden zu der Frage, ob die Fachdidaktik institutionell den Fachwissenschaften oder der Pädagogik zugeordnet werden soll. Es ist nur soviel zu sagen: niemand wird das vernünftigerweise zu einem organisatorischen oder gar fachegoistischen Problem machen wollen. Es kommt darauf an, sicherzustellen, daß die "Fächer" ihren Beitrag zum begründeten Reden und Handeln leisten. Folgen die Fachwissenschaften einer auf Vollständigkeit bedachten bornierten Fachsystematik, sind ihre Beiträge und Ergebnisse nicht ohne Aufbereitung für pädagogisches Handeln zu übernehmen, wissen sie sich dagegen praktischen Interessen verpflichtet und richten ihre fachlichen Bemühungen danach ein, verlieren zusätzliche didaktische Aufbereitungen an Bedeutung.
- 2) Es ist allerdings nicht zu verkennen, daß es ein weitverbreitetes pädagogisches Mißtrauen gegen die Kultur und die kulturelle Prägung gibt, das dann zwangsläufig zu einem starken Skeptizismus führt, der wiederum angemessenes erzieherisches Handeln unmöglich macht. Inwieweit das z.B. bei den anti-autoritären Erziehern der Fall ist, soll uns später noch beschäftigen.
- 3) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 505 (Anthropologie)
- 4) ebd. (S. 505 f.)
- 5) ebd.

- 6) KANT, Immanuel, a.a.O., S. 507: "Wenn unter dem Worte Verstand das Vermögen der Erkenntnis der Regeln (und so durch Begriffe) überhaupt gemeint wird, so, daß er das ganze obere Erkenntnisvermögen in sich faßt, so sind darunter nicht diejenigen Regeln zu verstehen, nach welchen die Natur den Menschen in seinen Verfahren leitet, wie es bei den durch Naturinstinkt getriebenen Tieren geschieht, sondern nur solche, die er selbst macht."
- 7) KANT, Immanuel, a.a.O., S. 508 f.
- 8) KANT, Immanuel, a.a.O., S. 509
- 9) KAMLAH, Wilhelm/Paul LORENZEN, Logische Propädeutik, S. 127
- 10) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 108
- 11) LORENZ, Kuno, La Science pour la Science, S. 84
- 12) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 11
- 13) Vgl. dazu Oswald SCHWEMMER, Philosophie der Praxis, S. 50
- 14) a.a.O., S. 37 ff. macht SCHWEMMER Vorschläge, wie das mit Hilfe "anthropologischer Termini" zu leisten ist.
- 15) SCHÜTZ, Egon, Autorität, S. 12
- 16) ebd.
- 17) SCHWEMMER, Oswald, Philosophie der Praxis, führt auf S. 37 ein einfaches Beispiel von WITTGENSTEIN an:
 "Die Sprache soll der Verständigung eines Bauenden A mit einem Gehilfen B dienen. A führt einen Bau auf aus Bausteinen; es sind Würfel, Säulen, Platten und Balken vorhanden. B hat ihm die Bausteine zuzureichen, und zwar nach der Reihe, wie A sie braucht. Zu dem Zweck bedienen sie sich einer Sprache, bestehend aus den Wörtern: "Würfel", "Säule", "Platte", "Balken". A ruft sie aus; - B bringt den Stein, den er gelernt hat auf diesen Ruf zu bringen. - Fasse dies als vollständige primitive Sprache auf." (Philosophische Untersuchungen, § 2)
 Diese Beschreibung soll uns als Beispiel dienen für Situationen, auf die - mit der von WITTGENSTEIN benutzten deiktischen Sprache - hingewiesen wird, um die ersten Termini der logischen Sprache einzuführen."
- Paul LORENZEN und Oswald SCHWEMMER weisen darauf hin (Konstruktive Logik, S. 29), daß es selbstverständlich nicht nötig ist, "unproblematische Sprachteile" durch ein solches vergleichsweise aufwendiges Verfahren einzuführen. Tatsächlich geschieht das ja auch bei Kindern nicht. Es wird nur mitgeteilt: "das ist ein ...", "das ist eine ..." etc. Die Rekonstruktion solcher Situationen ermöglicht aber die Einsicht, daß sprachliche Normierungen dem kommunikativen Handeln dienen.
- 18) Es entbehrt nicht der Fragwürdigkeit, zentrale erzieherische Aufgaben durch kompensatorische Maßnahmen lösen zu wollen, statt sozusagen gleich "richtig" zu erziehen. Eine solche Redeweise soll hier nur darauf hinweisen, daß die Lebensverhältnisse als "Lernmaterial" so defizitär sind (verdeckte Lebensprobleme), daß sie mühsam in ihrer ganzen Fülle erschlossen werden müssen: der Mangel an Erfahrungsmöglichkeiten muß also in der Tat kompensiert werden. -

Und was die "richtige Erziehung" angeht, so ist darauf hinzuweisen, daß gerade die Frage nach einer begründeten Autorität als ein Beitrag zu dieser Frage angesehen werden soll.

- 19) Zu diesem Zusammenhang sage ich etwas im Kapitel 2.1.4: Zwecke und Mittel.
- 20) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 10 f.
- 21) SCHWEMMER, Oswald, Philosophie der Praxis, S. 57 ff.
- 22) FROMM, Erich, Furcht vor der Freiheit, S. 257
- 23) WUNBERG, Gotthart, Die Autorität in der Schule, S. 107
- 24) WUNBERG, Gotthart, a.a.O., S. 116
- 25) ARENDT, Hannah, Was ist Autorität?, S. 118
- 26) BALLLAUFF, Theodor, Systematische Pädagogik, S. 61
- 27) KRAHL, Hans Jürgen, Diskussion: Autoritäten und Revolution, S. 25 f.
- 28) Vgl. dazu das Kapitel über Ethik bei Paul LORENZEN/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, insbesondere die S. 152 ff. und 171 ff.
Auch: KAMLAH, Wilhelm, Philosophische Anthropologie, S. 49 - 52
- 29) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 172
- 30) ebd.
- 31) a.a.O., S. 173
- 32) a.a.O., S. 174
- 33) In diesem Zusammenhang verweise ich auf das Kapitel 1.1.4 dieser Arbeit, in dem ich darauf hinweise, daß auch der "halbrationale" Weg der Indoktrination (als abgeschwächte Konditionierung) nur zu nicht erwünschten Ergebnissen führen kann.
- 34) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 153
- 35) a.a.O., S. 157
- 36) ebd. (S. 157 f.)
- 37) Vgl. das Kapitel 2.1.5 über Meinungs- und Willensbildung.
- 38) Zu den "Empfindungen" vgl. Paul LORENZEN/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 176 ff.
- 39) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 63
- 40) MITTELSTRASS, Jürgen, a.a.O., S. 1
- 41) MITTELSTRASS, Jürgen, a.a.O., S. 114
- 42) KANT, Immanuel, Werke, Band V, S. 283 (Was heißt: sich im Denken orientieren?)
- 43) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 118
Als "zweite Aufklärung" wird die Aufklärung des 18. Jahrhunderts bezeichnet. Die "erste Aufklärung" ist dann die der griechischen Antike.

- 44) Vgl. dazu Wilhelm KAMLAH, Utopie, Eschatologie, Geschichtsteleologie, S. 41
- 45) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 345
- 46) ROEDER, Peter Martin, Erziehung und Gesellschaft, S. 26
- 47) Von der "Selbststeuerung des V e r h a l t e n s" zu sprechen, verrät eine behavioristische Terminologie. Eine begründete Selbststeuerung zeichnet nach dem in dieser Darstellung verwendeten Sprachgebrauch gerade das H a n - d e l n aus.
- 48) FEND, Helmut, Konformität und Selbstbestimmung, S. 20
- 49) Es geht mir hier in keiner Weise um die Denunziation FENDs, der an anderer Stelle ausdrücklich auf die Wichtigkeit einer "Zielreflexion" hinweist (a.a.O., S. 10). Das Zitat soll nur zeigen, wie normalerweise über Autonomie geredet wird.
- 50) KRAUSE, Horst M.P., Legitimationsprobleme, S. 286
- 51) KRAUSE, Horst M.P., a.a.O., S. 287
- 52) KRAUSE, Horst M.P., a.a.O., S. 288
- 53) KAMBARTEL, Friedrich, Moralisches Argumentieren, S. 66
- 54) SCHWEMMER, Oswald, Artikel "Grundsätze, praktische", Sp. 924
- 55) Der Versuch, institutionell und inhaltlich auf ganz bestimmte Vorgaben hin zu erziehen, wird für das 18. und 19. Jahrhundert ausführlich beschrieben von Achim LESCHINSKY und Peter Martin ROEDER, Schule im historischen Prozeß.
- 56) KAMBARTEL, Friedrich, Moralisches Argumentieren, S. 65 f.
- 57) Der Gedanke, schon der Kompromiß könne sinnvolle Gemeinsamkeit stiften, ignoriert neben generellen Bedenken die Tatsache, daß unter den gegebenen Bedingungen nicht jeder seine Vorschläge in gleicher Weise einbringen und zur Geltung bringen kann. Formal besitzt dazu zwar jeder die gesetzlich fixierte Freiheit, aber gesellschaftlich beschränkte Einflußmöglichkeiten behindern den rationalen Diskurs zur Vorbereitung gemeinsamen Handelns. Der Kompromiß kann deshalb nur sehr begrenzt eine autoritative Qualität erlangen. HORKHEIMER reklamiert dagegen eine vernünftige Autorität, die nicht an partikuläre Interessen gebunden ist und so gemeinsames Leben sichern kann: "Der wahre Widerspruch zum bürgerlichen Begriff der Autorität liegt in ihrer Loslösung von egoistischem Interesse und Ausbeutung. Dieser Widerspruch ist mit der Idee einer heute möglichen höheren Gesellschaftsform verbunden. Nur wenn die leitenden und ausführenden Funktionen bei der Arbeit weder mit gutem und schlechtem Leben verbunden noch an feste gesellschaftliche Klassen verteilt sind, nimmt die Kategorie der Autorität eine andere Bedeutung an ... In der Disziplin ihrer Arbeit ordnen (die Menschen) sich in der Tat einer Autorität unter, aber diese selbst besorgt nur ihre eigenen zum Beschluß erhobenen Pläne, die freilich keine Resultanten divergierender Klasseninteressen mehr sind." (Max HORKHEIMER, Autorität und Familie, S. 388 f.)

- 58) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 154
- 59) Vgl. zum Zusammenhang und zur Terminologie Oswald SCHWEMMER, Philosophie der Praxis, S. 75 ff.
- 60) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 159
- 61) DIHLE, Albrecht, Der Wille des Menschen, S. 9
- 62) DIHLE, Albrecht, Der Wille des Menschen
- 63) DIHLE, Albrecht, a.a.O., S. 7
- 64) Ein Beispiel für eine ambivalente Haltung gegenüber der Einschätzung des Willens-Problems findet sich nach meinem Verständnis bei Egon SCHÜTZ, Autorität, S. 93:
"Der Wille ... scheint eine Mittelstellung einzunehmen zwischen den Begierden und den Intentionen der Vernunft, er steht beiden Motivationshorizonten offen und hat unter Umständen eine Tendenz, sich mit dem einen oder anderen enger zu verbinden. Jedenfalls sind Willenshandlungen sicherlich nicht nur von Vernunft gelenkte Handlungen, wenn wir auch darauf aus sind, den Willen unter der Anleitung der Vernunft zu halten."
Der faktische Zustand ist sicher richtig beschrieben. Bedenken sind anzumelden gegenüber einer durch Unentschiedenheit verursachten Bereitschaft, der Faktizität nachzugeben. Es muß unser entschiedenes Ziel sein, durch ein begründetes Wollen der Vernunft einen Inhalt zu geben. Durch die Materialisierung des Willens in den artikulierten Handlungszwecken werden wir erst in die Lage versetzt, sinnvoll über den Willen zu sprechen, da uns sein Walten sonst in der Tat unerforschlich bleibt.
- 65) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 161 - 170
- 66) a.a.O., S. 161 f.
- 67) a.a.O., S. 162
- 68) ebd.
- 69) a.a.O., S. 163
- 70) ebd.
- 71) a.a.O., S. 164
- 72) a.a.O., S. 168
- 73) a.a.O., S. 165 - 170
- 74) Eine verselbständigte Technologie folgt einer technischen oder (mit HABERMAS) "halbierten Rationalität" und vernachlässigt die praktischen Zwecke.
- 75) Wenn hier von "Kulturwissenschaften" gesprochen wird statt von Geisteswissenschaften, so handelt es sich zunächst darum, sich zu verdeutlichen, daß wir es auch in den Nicht-Naturwissenschaften durchaus mit materialen Problemen zu tun haben. Zum anderen umfassen die Kulturwissenschaften nicht nur die Geisteswissenschaften, sondern auch wesentliche Teile der Sozialwissenschaften, soweit sie nämlich nicht ausschließlich empirisch-analytisch vorgehen. Die Kulturwissenschaften umfassen alle die wissenschaftlichen

Bemühungen, die die Lebenszwecke der Menschen zum Gegenstand haben und die dem praktischen Wissen dienen. Die Paralleelformulierung (Naturwissenschaften - Kulturwissenschaften) beschreibt die Gegenstände, mit denen wir uns in beiden Bereichen beschäftigen. Die Aufgaben beider Bereiche (technische und praktische Wissensbildung) enthalten einen Hinweis darauf, daß beide dem menschlichen Handeln in spezifischer Weise verpflichtet sind.

- 76) So Walter SCHULZ, Philosophie in der veränderten Welt, S. 549: SCHULZ referiert Einschätzungen der Rolle der Geisteswissenschaften durch andere Autoren.
- 77) So etwa Hans-Jochen GAMM, Kritische Schule, S. 32 f.: "Erziehung ohne Autorität ist möglich ... Erziehung ohne Autorität heißt ...: die Schüler auf sich selbst als Partner in Gruppenprozessen zu verweisen und die bequeme Appellationsinstanz des Lehrers zurückzunehmen."
- 78) KAMLAH, Wilhelm/ Paul LORENZEN: Logische Propädeutik, S. 124 f.
- 79) Es geht mir hier nicht um Einschätzungen von Aktivitäten, wie wir sie in Bürgerinitiativen finden. Ich möchte nur darauf aufmerksam machen, daß hier ansatzweise - diffus genug - der Zusammenhang von praktischem und technischem Denken und Handeln (wieder) bewußt wird.
- 80) Damit kann selbstverständlich kein Verbot gemeint sein, auch isoliert von praktischen Zwecken über die Lösung technischer Probleme nachzudenken: im lebenswirksamen Planen und Handeln aber sollen die Zwecke den Mitteln vorgeordnet sein.
- 81) SCHULZ, Walter, Philosophie in der veränderten Welt, S. 654
- 82) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 179 f.
- 83) Zum "esprit géométrique" siehe Jürgen MITTELSTRASS, Neuzeit und Aufklärung, S. 121 ff.
- 84) KAMLAH, Wilhelm, Die Formierung der "Geisteswissenschaften" in der Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften, S. 22
- 85) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 122
- 86) Vgl. zum historischen Sprachgebrauch Wilhelm KAMLAH, Die Formierung der "Geisteswissenschaften" ..., S. 16 ff. (Die Formierung der Geisteswissenschaften im 19. Jahrhundert)
- 87) MARCUSE, Herbert, Bemerkungen zu einer Neubestimmung der Kultur, S. 153. Das englische Wort 'humanities' übersetze ich im Zitat abweichend von der vorliegenden deutschen Übersetzung (Geisteswissenschaften) wieder mit "Humanwissenschaften".
- 88) Die Bemerkung soll nicht besagen, daß praktische Vernünftigkeit ohne institutionelle Bildung ausgeschlossen sei, aber sie bleibt zufällig. Darüber hinaus bleibt es wünschenswert, daß etwa über die Erwachsenenbildung und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule die Urteilsfähigkeit der Eltern in erzieherischen Fragen verbessert wird.

- 88 a) Die Verwirrung wird auch von Erich WEBER, Autorität im Wandel, diagnostiziert. Der Verfasser glaubt aber, mit der Restituierung der "Werte" sei schon alles gewonnen: "Ein emmazipatorischer, auch auf moralische Selbstbestimmung abzielender Unterricht, hat der weit verbreiteten 'Wertverwirrung' entgegenzuwirken und dazu beizutragen, daß jeder zu 'seinen' Wertüberzeugungen gelangt, indem er immer wieder zum eigenen Werten herausgefordert wird." (S. 268)
- 89) ADORNO, Theodor W., Thesen über Tradition, S. 33 f.
- 90) Hier ist besonders auf DILTHEY zu verweisen.
- 91) KAMLAH, Wilhelm, Die Formierung der "Geisteswissenschaften", S. 20
- 92) KAMLAH, Wilhelm, a.a.O., S. 21
- 93) ebd.
- 94) ebd.
- 95) ADORNO, Theodor W., Thesen über Tradition, S. 29
- 96) SCHWEMMER, Oswald, Philosophie der Praxis, S. 123.
Zum "Verstehen" zusammenhängend S. 117 ff.
- 97) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 157
- 98) MITTELSTRASS, Jürgen, a.a.O., S. 217: "Das Unvermögen, 'sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen', hat in der Geschichte des Denkens zu eben jener Abhängigkeit von tradierten, oft autoritär auftretenden Meinungen geführt, gegen die sich dann der Wunsch nach vernünftiger Selbständigkeit geltend zu machen sucht. Diese Abhängigkeit wiederum muß keineswegs als solche auch bewußt sein, sie ist bereits dort gegeben, wo eine, niemals ernsthaft geleugnete, Begründungsverpflichtung die Voraussetzungen des eigenen Denkens nicht mehr erreicht, d.h. sich zu früh, mit sekundären Unterscheidungen zufrieden gibt. Die Leitung des Verstandes übernimmt damit rechtbeisehen die G e s c h i c h t e , und zwar ... sowohl die Geschichte fremden (in der Tradition aufbewahrten) Denkens als auch die Geschichte eigenen (in der Biographie zum Ausdruck kommenden) Denkens."
- 99) MITTELSTRASS, Jürgen, a.a.O., S. 8
- 100) FISCHER, Fritz, Aufgaben und Methoden der Geschichtswissenschaft, S. 21 f. geht über das Verständnis nur empirischen Lernens aus der Geschichte hinaus, wenn er zwei Sichtweisen der Historiographie unterscheidet: "Die eine Richtung, die in Deutschland (im 20. Jahrhundert) jahrzehntelang überwiegende ... sagt: die Historie ist die Wissenschaft der Könige, sie dient dem Staatsmann ... - Die andere Richtung, beheimatet in der Historiographie des Westens, zielt darauf ab, Lehrmeister des Staatsbürgers zu sein, ihn zur Demokratie zu erziehen, ihn vorzubereiten für die Teilnahme an der Kontrolle der Macht."
Die erste Richtung sieht den Herrscher als den Garanten der Einheit, für die zweite Richtung ist die notwendige Einheit immer wieder erst herzustellen.

- 101) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 490 (Anthropologie)
- 102) KANT, Immanuel, a.a.O., S. 491
- 103) Zur Naturgeschichte vgl. Paul LORENZEN/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 256 ff.
- 104) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, a.a.O., S. 268 f.
- 105) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, a.a.O., S. 275 ff.
- 106) Zitat und Zusammenhang a.a.O., S. 303
- 107) Diese Terminologie verwendet Oswald SCHWEMMER, Philosophie der Praxis, S. 120.
- 108) KAMLAH, Wilhelm. Plädoyer für eine wieder eingeschränkte Hermeneutik, S. 127

3. Pädagogische Autorität als Anleitung zur Schaffung vernünftiger Praxis: das pädagogische Handeln (das Erziehungsverhältnis) (S. 112 - 146)

- 1) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 740 (Über Pädagogik)
- 2) Das scheint mir insofern ein wichtiger Gesichtspunkt zu sein, als es einerseits zwingend ist, daß die Menschen, die aus unterschiedlichen Traditionen leben, z u s a m m e n leben müssen, und als es andererseits ein aussichtsloses Unterfangen ist, die Menschen neu auf b e s t i m m t e Traditionen verpflichten zu wollen. Unberührt davon besteht allerdings das Problem, daß mit manchen Behauptungen eine Verständigung nicht möglich ist, weil sie eine Offenheit bzw. Verständigungsbereitschaft mit anderen nicht zulassen auf Grund ihres Selbstbehauptungsanspruches als geschlossene Tradition.
- 3) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 55
- 4) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 264
- 5) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 737 (Über Pädagogik)
- 6) WILSON, John and others, Introduction to Moral Education, S. 154: "A parent or teacher may have the most liberal aims, and yet use forms of upbringing which might appear very tough-minded and authoritarian: thus he might give stern orders, be shocked, use corporal punishment and so forth. What makes him a liberal is that he will assess these various forms in the light of his objective - his desire to turn his children into real adults who can think for themselves."
- 7) TAUSCH, Reinhard und Annemarie TAUSCH, Kinderpsychotherapie in nicht-direktivem Verfahren: S. 39 ff., 71 ff., 85 ff., 93 ff., 125 ff.
- 8) TAUSCH, Reinhard und Annemarie TAUSCH, a.a.O., S. 125
- 9) RUSSELL, Bertrand, Erziehung ohne Dogma, S. 10
- 10) FRIEDBURG, Ludwig von, Zum Verhältnis von Jugend und Gesellschaft, S. 188

- 11) TÄNBRUCK, Friedrich H., Moderne Jugend als soziale Gruppe, S. 88
- 12) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 415 (Anthropologie)
- 13) KAMBARTEL, Friedrich, Artikel "Erfahrung", Sp. 612
- 14) KAMBARTEL, Friedrich, a.a.O., Sp. 609
- 15) KAMBARTEL, Friedrich, a.a.O., Sp. 610
- 16) LORENZ, Kuno, La Science pour la Science, S. 84
- 17) LORENZ, Kuno, a.a.O., S. 85
- 18) Damit soll nicht geleugnet sein, daß nicht alles, was lehrend und lernend zu behandeln ist, der anschaulichen Darstellung zugänglich ist. Aber das Lernen abstrakter Sachverhalte kann hier zunächst außer Betracht bleiben. Das Fehlen der gemeinsamen Praxis und die begrenzte Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder - Ergebnis des Aufwachsens in erfahrungsarmen Umwelten und des Nicht-Kompensierens dieses Zustandes durch die Erwachsenen - bringen die professionellen Erzieher in die schwierige Situation, daß sie nicht nur Kenntnisse vermitteln müssen, sondern daß sie zuvor Gegenstände und Sachverhalte in den Blick rücken müssen, über die eine Belehrung erfolgen soll.
- 19) RITTER, Joachim, Artikel "Glück, Glückseligkeit", Sp. 682
- 20) RITTER, Joachim, a.a.O., Sp. 679
- 21) RITTER, Joachim, a.a.O., Sp. 683
- 22) Joachim RITTER weist a.a.O., Sp. 684 auf die politische Deutung des Glücks bei ARISTOTELES hin, nämlich auf die "Einsicht, daß es Glück - tätige Verwirklichung der Vernunft - überhaupt erst da gibt und geben kann, wo die Polis als politische Gemeinschaft der Freien und Bürger zu ihrer vollen Entfaltung gekommen ist."
- 23) RITTER sieht diesen Rückzug historisch belegt in der Stoa (a.a.O., Sp. 686). Für sie sei "kennzeichnend, daß sie im Schwinden der politischen Freiheit der Polis Glück in das Individuum in sich und für sich zurücknimmt."
- 24) SPAEMANN, Robert, Artikel "Glück, Glückseligkeit", Sp. 703
- 25) KAMLAH, Wilhelm, Philosophische Anthropologie, S. 53
- 26) KAMLAH, Wilhelm, a.a.O., S. 56 f.
- 27) LORENZEN, Paul/Oswald SCHWEMMER, Konstruktive Logik, S. 278
- 28) KAMLAH, Wilhelm, Philosophische Anthropologie, S. 58
- 29) KAMLAH, Wilhelm, a.a.O., S. 54
- 30) LORENZEN, Paul/Rüdiger INHETVEEN, Die Einheit der Wissenschaften, S. 74
- 31) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 362
- 32) LORENZ, Kuno, La Science pour la Science, S. 80
- 33) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 36
- 34) STROHAL, Richard, Autorität, Sp. 288

- 35) NETZER, Hans, Erziehungslehre, S. 25
- 36) MITSCHERLICH, Alexander, Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, S. 260
- 37) Studien über Autorität und Familie, S. 84
- 38) GEISLER, Erich E., Autorität, S. 94
- 39) Die negative und positive Aufgabe der Erziehung wird von KANT (Über Pädagogik: Werke, Band X, S. 698) wie folgt gekennzeichnet: "Zucht ist ... bloß negativ, nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Teil der Erziehung. Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihn den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen."
- 40) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 118
- 41) RUSSELL, Bertrand, Erziehung ohne Dogma, S. 240
- 42) RUSSELL, Bertrand, a.a.O., S. 268
- 43) RUSSELL, Bertrand, a.a.O., S. 244
- 44) RUSSELL, Bertrand, a.a.O., S. 262
- 45) ebd. (S. 262 f.)
- 46) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 134
- 47) Vgl. dazu das Kapitel über die "Aufgaben des Lehrkanons": S. 94 ff. dieser Arbeit.
- 48) MUTH, Jakob, Pädagogischer Takt, S. 26
- 49) MEAD, Margaret, Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. (Amerikan. Originaltitel: Culture and Commitment)
- 50) MEAD, Margaret, a.a.O., S. 23
- 51) MEAD, Margaret, a.a.O., S. 48
- 52) MEAD, Margaret, a.a.O., S. 49
- 53) MEAD, Margaret, a.a.O., S. 52
- 54) ebd.
- 55) Mit der Frage der Altersgruppen und Altersstufung setzt sich ausführlich S.N. EISENSTADT auseinander (Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur). Zu den integrativen und desintegrativen Altersgruppen äußert er sich insbesondere auf den S. 279 ff.
- 56) MEAD, Margaret, Der Konflikt der Generationen, S. 59
- 57) Es bleibt die Fremdorientierung erhalten, so daß sie nicht wirklich zu eigenem Handeln fähig werden.
- 58) MEAD, Margaret, Der Konflikt der Generationen, S. 80
- 59) MEAD, Margaret, a.a.O., S. 98
- 60) MEAD, Margaret, a.a.O., S. 93: "Ich sagte, sie w i s s e n das alles, und hätte vielleicht sagen sollen, daß sie es so e m p f i n d e n ."
- 61) ebd. (S. 93 f.)
- 62) MEAD, Margaret, a.a.O., S. 96
- 63) MEAD, Margaret, a.a.O., S. 104

- 64) SCHÜTZ, Egon, Autorität, S. 15
- 65) Solche allgemeinen Behauptungen sind sicher fragwürdig. In diesem Fall z.B. müßte erst einmal genau gesagt werden, wer dieser "Jüngere" ist: das Schulkind, der heranwachsende Jugendliche, der schon selbständige junge Erwachsene? - Auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung sind sehr wohl eigene Beiträge unterschiedlicher Art zu anstehenden Fragen denkbar. Hier geht es aber darum, daß nur die schon Erfahrenen die besondere Schwierigkeit kennen, die sich daraus ergibt, daß festgelegte Orientierungen fragwürdig geworden sind, und die sich folglich von Anfang an in angemessener Weise darauf einstellen und so handeln können, daß dennoch bei den Nachwachsenden Selbständigkeit ohne Willkür erreicht wird. Daß die Erwachsenen weitgehend entgegen dieser Notwendigkeit handeln, kann nicht gegen die Richtigkeit der Intention ins Feld geführt werden, die auf eine Erziehung ohne dogmatische Festlegung aus ist. Als Programm ist sie immerhin von Erwachsenen vorgelegt worden, während man von Kindern und Jugendlichen vornehmlich andere, aber eben dogmatische Positionen wird erwarten können.
- 66) MEAD, Margaret, Der Konflikt der Generationen, S. 79
- 67) WITTFOGEL, Karl A., Wirtschaftsgeschichtliche Grundlagen der Entwicklung der Familienautorität, S. 488
- 68) MEAD, Margaret, Der Konflikt der Generationen, S. 96
- 69) s. S. 118 ff. dieser Arbeit
- 70) MEAD, Margaret, Der Konflikt der Generationen, S. 108 f.
- 71) ebd.
- 72) Vgl. Kapitel 2.2 dieser Arbeit.
- 73) MEAD, Margaret, Der Konflikt der Generationen, S. 110
- 74) Hartmut von HENTIG (Nachwort zu: Kindheit in China. Hrsg. William KESSEN, S. 274 f.) führt uns das am Beispiel der Volksrepublik China vor Augen: "Das von Margaret MEAD geschilderte postfigurative Kulturmuster (in dem die Kinder durch Großväter und Großmütter, Vater und Mutter erzogen werden und sich an ihrem Beispiel auf die Welt einlassen) ist nicht unvereinbar mit dem präfigurativen (in dem die Alten von den Jüngeren lernen). 'In China belehren die Jungen die Alten über die Zukunft', resümieren die Autoren. Die Alten haben mehr Erfahrung; die Jungen mehr Bildung, Wissen, Fertigkeiten für die neue Welt. Das kann freilich nur dort und dann funktionieren, wo die Entwicklungen die Alten so schnell und deutlich überholen: die Kinder ihnen z.B. vorlesen müssen." (Hervorhebung von mir. H.H.)
- 75) MEAD, Margaret, Der Konflikt der Generationen, S. 109
- 76) Diese Bemerkung bezieht sich auf den Sachverhalt, daß die Möglichkeiten zum spontanen Lernen in anschaulichen Situationen zunehmend geringer werden.
- 77) Wir müssen meiner Einschätzung nach davon ausgehen, daß jede zukünftige Erziehung mit der genannten Kompensationsaufgabe belastet bleibt, da die Unanschaulichkeit und Abstraktheit der Lebensverhältnisse eher zunehmen wird.

4. Die begründete pädagogische Autorität im Spannungsfeld bestehender Autoritätsvorstellungen (S. 147 - 156)

- 1) Es wäre hier etwa daran zu denken, daß in weiten Bereichen der Hauptschule eine begründete Arbeit kaum noch möglich ist. Besonders eklatant stellt sich das bei den Kindern ausländischer Arbeiter dar.
- 2) HABERMAS, Jürgen, Kritische und konservative Aufgaben der Soziologie, S. 230
- 3) KAMLAH, Wilhelm, Philosophische Anthropologie, S. 87
- 4) ebd. (S. 87 f.)
- 5) KAMLAH, Wilhelm, a.a.O., S. 88
- 6) FRIEDEBURG, Ludwig von, Zum Verhältnis von Jugend und Gesellschaft, S. 187:
"Schwerer jedoch als mangelndes Verständnis dürfte für die personale Entwicklung der Kinder die Autoritätseinbuße der Eltern wirken. Sie erleichtert gewiß die gesellschaftlich notwendige frühzeitige Lösung der Heranwachsenden von der Familie, beschränkt aber zugleich durch die Verringerung der Identifikationsmöglichkeiten die Chancen für die Ausbildung autonomer, ich-starker Individuen, deren eine veränderte Einrichtung der Gesellschaft dringend bedürfte, so schwer sie die gegenwärtige erträgt, die eher Anpassung als unabhängiges Mitwirken ihrer Bürger ermöglicht und erfordert."
- 7) HORN, Klaus, Formierte Demokratie als kollektive Infantilität, S. 28
- 8) STRZELEWICZ, Willy, Herrschaft ohne Zwang?, S. 49
- 9) SCHÜTZ, Egon, Autorität, S. 11
- 10) HORN, Klaus, Formierte Demokratie als kollektive Infantilität, S. 26
- 11) ADORNO, Theodor W., Tabus über den Lehrberuf, S. 70
- 12) Die Unterscheidung von "Amt" und "Funktion" findet sich in dieser Weise bei Wilhelm HENNIS, Amtsgedanke und Demokratiebegriff, S. 52
- 13) HAUSER, Richard, Autorität, Sp. 809 f.
- 14) RABE, Horst, Autorität, S. 395
- 15) ESCHENBURG, Theodor, Die Autorität der Autorität, S. 38:
"Die Autorität des Amtes gilt gleichsam als Vorschußkredit für den Amtsinhaber."
- 16) KAMLAH, Wilhelm, Die Sorge um die Autorität, S. 539
- 17) KAMLAH, Wilhelm, a.a.O., S. 545
- 18) RABE, Horst, Autorität, S. 394
- 19) vgl. RABE, Horst, a.a.O., S. 395
- 20) KAMLAH, Wilhelm, Philosophische Anthropologie, S. 86
- 21) KAMLAH, Wilhelm, a.a.O., S. 87
- 22) KAMLAH, Wilhelm, a.a.O., S. 85

- 23) ELLWEIN, Thomas, Die verwaltete Schule
- 24) vgl. dazu FÜRSTENAU, Peter, Zur Psychoanalyse der Schule als Institution
- 25) KAMLAH, Wilhelm, Die Sorge um die Autorität, S. 545
- 26) HARTMANN, Heinz, Funktionale Autorität, S. VII
- 27) HARTMANN, Heinz, a.a.O., S. 11
- 28) HARTMANN, Heinz, a.a.O., S. 99
- 29) SCHÜTZ, Egon, Autorität, S. 11
- 30) HORN, Klaus, Formierte Demokratie als kollektive Infantilität, S. 32
- 31) MITTELSTRASS, Jürgen, Das praktische Fundament der Wissenschaft und die Aufgabe der Philosophie, S. 46
- 32) vgl. dazu WEBER, Erich, Autorität und Freiheit in der Erziehung, S. 246 f.
- 33) FROMM, Erich, Die Furcht vor der Freiheit, S. 243
- 34) ROTH, Heinrich, Autoritär oder demokratisch erziehen?, S. 22
- 35) HARTMANN, Heinz, Funktionale Autorität, S. 30

5. Autonome pädagogische Autorität ? (S. 157 - 163)

- 1) Nämlich: jederzeit selbst zu denken.
- 2) LORENZ, Kuno, La Science pour la Science, S. 79 f.
- 3) LORENZ, Kuno, a.a.O., S. 86
- 4) KANT, Immanuel, Werke, Band X, S. 411 (Anthropologie)
- 5) Indem behauptet wird, es könnten die verschiedensten philosophischen Deutungen der Welt und des Lebens einfach nebeneinander gestellt werden und tatsächlich "philosophierend" so verfahren wird.
- 6) MITTELSTRASS, Jürgen, Neuzeit und Aufklärung, S. 2
- 7) HOFMANN, Werner, Gesellschaftslehre als Ordnungsmacht, S. 25
- 8) LORENZ, Kuno, La Science pour la Science, S. 88
- 9) RITTER, Joachim, Artikel "Fortschritt", Sp. 1041
- 10) KAMLAH, Wilhelm, Philosophische Anthropologie, S. 90
- 11) In einer ironischen Bemerkung äußert Bertrand RUSSELL sich zu diesem Problem (Erziehung ohne Dogma, S. 245):
"Meiner Meinung nach neigen die modernen Erziehungstheoretiker dazu, den negativen Auswirkungen, die ein Einwirken auf Kinder haben kann, zuviel Bedeutung beizumessen und zu wenig das Positive zu beachten, das sich aus der Freude am Umgang mit ihnen ergibt. Wenn man an Kindern ein Wohlgefallen findet, wie manchen Leute es etwa für Pferde oder Hunde empfinden, dann werden die Kinder auf Ratschläge eingehen und sogar Verbote anerkennen können; sie mögen dabei viel-

leicht ein bißchen gutmütig brummen, aber keinen bleibenden Groll im Herzen bewahren."

- 12) RUSSELL, Bertrand, Erziehung ohne Dogma, S. 241 f.
- 13) Den Versuch, individuelle Erziehung gegen kollektive auszuspielen kritisiert Anna SIEMSEN, Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung, S. 6: "Vielmehr entwickelt sich die Individualität nur innerhalb der Gesellschaft und durch diese Gesellschaft."
- 14) ROEDER, Peter Martin, Bemerkungen zu Wolfgang KLAFFKIs Untersuchungen ..., S. 574
- 15) SCHÜTZ, Egon, Autorität, S. 14
- 16) KAMLAH, Wilhelm, Philosophische Anthropologie, S. 90

Literaturverzeichnis

- ADORNO, Theodor W. The Authoritarian Personality.
New York 1969
(Studies in Prejudice)
- ADORNO, Theodor W. Tabus über den Lehrberuf.
In: ders., Stichworte. Kritische
Modelle 2.
Frankfurt/M. 1969, S. 68 - 84
(edition suhrkamp 347)
- ADORNO, Theodor W. Thesen über Tradition.
In: ders., Ohne Leitbild. Parva
Aesthetica.
Frankfurt/M. 1967, S. 29 - 41
(edition suhrkamp 201)
- ARENDT, Hannah Die Krise in der Erziehung.
Bremen 1958
- ARENDT, Hannah Was ist Autorität?
In: dies., Fragwürdige Traditionsbe-
stände im politischen Denken der
Gegenwart.
Frankfurt/M. 1957, S. 117 - 168
- BALLAUFF, Theodor Systematische Pädagogik.
Heidelberg 1962
- BERNFELD, Siegfried Sysippos oder die Grenzen der Erzie-
hung.
Frankfurt/M. 1967
(Theorie 2)
- BRAUNMÜHL, Ekkehard von Antipädagogik. Studien zur Abschaf-
fung der Erziehung.
Weinheim und Basel 1975
(Beltz diskussion)
- CASSIRER, Ernst Die Philosophie der Aufklärung.
Tübingen 1932
- CLAESSENS, Dieter Familie und Wertsystem. Eine Studie
zur "zweiten, sozio-kulturellen Ge-
burt" des Menschen.
Berlin 1962
(Soziologische Abhandlungen. Heft 4)
- DIHLE, Albrecht Der Wille des Menschen.
In: Mitteilungen der Alexander von
Humboldt-Stiftung 1971, Heft 20,
S. 6 - 12

- EISENSTADT, S. N. Von Generation zu Generation.
Altersgruppen und Sozialstruktur.
München 1966
- ELLWEIN, Thomas Die verwaltete Schule.
In: Das Argument 6 (1964), Heft 31,
S. 209 - 220
- ESCHENBURG, Theodor Die Autorität der Autorität.
In: Aspekte. Das deutsche Studenten-
magazin. Nr. 9, Sept. 1974
- ESCHENBURG, Theodor Über Autorität.
Frankfurt/M. 1969²
(edition suhrkamp 129)
- FEND, Helmut Konformität und Selbstbestimmung.
Mündigkeit und Leistungsmotivation
in sozialisationstheoretischer Sicht.
Weinheim Berlin Basel 1971
- FISCHER, Fritz Aufgaben und Methoden der Geschichts-
wissenschaft.
In: SCHESCHKEWITZ, Jürgen (Hrsg.):
Geschichtsschreibung - Epochen,
Methoden, Gestalten.
Düsseldorf 1968, S. 7 - 28
- FRIEDEBURG, Ludwig von Zum Verhältnis von Jugend und Ge-
sellschaft.
In: ders. (Hrsg.): Jugend in der mo-
dernen Gesellschaft.
Köln Berlin 1965 (2. Aufl.),
S. 176 - 190
(Neue Wissenschaftliche Biblio-
thek)
- FROMM, Erich Die Furcht vor der Freiheit.
Zürich 1945
- FÜRSTENAU, Peter Zur Psychoanalyse der Schule als
Institution.
In: Das Argument 6 (1964), Heft 29,
S. 65 - 78
- GAMM, Hans-Jochen Kritische Schule. Eine Streitschrift
für die Emanzipation von Schülern
und Lehrern.
München 1970
- GEISSLER, Erich E. Autorität.
In: Einführung in pädagogisches Den-
ken und Sehen. Texte herausgege-
ben von Andreas FLITNER und Hans
SCHEUERL.
München 1967, S. 81 - 94

- HABERMAS, Jürgen Kritische und konservative Aufgaben der Soziologie.
In: ders., Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien.³
Neuwied und Berlin 1969,
S. 215 - 230
(Politica. Band 11)
- HARTMANN, Heinz Funktionale Autorität. Systematische Abhandlung zu einem soziologischen Begriff.
Stuttgart 1964
(Soziologische Gegenwartsfragen. N.F. Heft 22)
- HAUSER, Richard Autorität.
In: Staatslexikon. Herausgegeben von der Görresgesellschaft.
Freiburg 6. Aufl. 1957,
Band I, Sp. 808 - 826
- HEINZE, Richard Auctoritas.
In: Hermes - Zeitschrift für Klassische Philologie 60 (1925),
S. 348 - 366
- HENNIS, Wilhelm Amtsgedanke und Demokratiebegriff.
In: ders., Politik als praktische Wissenschaft. Aufsätze zur politischen Theorie und Regierungslehre.
München 1968, S. 48 - 64
- HOCHHEIMER, Wolfgang Zur Tiefenpsychologie des pädagogischen Feldes.
In: DERBOLAV, Josef und Heinrich ROTH (Hrsg.): Psychologie und Pädagogik - Neue Forschungen und Ergebnisse.
Heidelberg 1959, S. 207 - 238
- HOFMANN, Werner Gesellschaftslehre als Ordnungsmacht. Die Werturteilsfrage - heute.
Berlin 1961
(Erfahrung und Denken. Band 8)
- HORKHEIMER, Max Autorität und Familie.
In: ders., Kritische Theorie.
Band I, S. 277 - 360
- HORKHEIMER, Max Egoismus und Freiheitsbewegung. Zur Anthropologie des bürgerlichen Zeitalters.
In: ders., Kritische Theorie.
Band II, S. 1 - 81

- HORKHEIMER, Max Kritische Theorie. Eine Dokumenta-
tion. Band I und II.
Herausgegeben von Alfred SCHMIDT.
Frankfurt/M. 1968
- HORKHEIMER, Max Montaigne und die Funktion der
Skepsis.
In: ders., Kritische Theorie.
Band II, S. 201 - 259
- HORN, Klaus Formierte Demokratie als kollektive
Infantilität.
In: Das Argument 9 (1967), Heft 42,
S. 26 - 41
- JASPERS, Karl Autorität.
In: ders., Von der Wahrheit. Philo-
sophische Logik. 1. Band.
München 1947, S. 766 - 831
- KAMBARTEL, Friedrich Artikel "Erfahrung".
In: RITTER, Joachim (Hrsg.): Histo-
risches Wörterbuch der Philoso-
phie. Band II, Sp. 609 - 617
- KAMBARTEL, Friedrich Moralisches Argumentieren - Methodi-
sche Analysen zur Ethik.
In: ders.(Hrsg.), Praktische Philo-
sophie und konstruktive Wissen-
schaftstheorie.
Frankfurt/M. 1974, S. 54 - 72
(Theorie-Diskussion)
- KAMBARTEL, Friedrich/
Jürgen MITTELSTRASS
(Hrsg.) Zum normativen Fundament der Wissen-
schaft.
Frankfurt/M. 1973
(Wissenschaftliche Paperbacks, Grund-
lagenforschung. Studien Band 1)
- KAMLAH, Wilhelm Die Formierung der "Geisteswissen-
schaften" in der Auseinandersetzung
mit den Naturwissenschaften.
In: HARTH, Dietrich (Hrsg.): Propä-
deutik der Literaturwissenschaft.
München 1973, S. 9 - 22
(UTB 205)
- KAMLAH, Wilhelm/
Paul LORENZEN Logische Propädeutik oder Vorschule
des vernünftigen Redens.
Mannheim 1967
(BI-Hochschultaschenbücher 227/227a)
- KAMLAH, Wilhelm Philosophische Anthropologie. Sprach-
liche Grundlegung und Ethik.
Mannheim/Wien/Zürich 1973
(BI-Hochschultaschenbücher. Bd. 238)

- KAMLAH, Wilhelm Plädoyer für eine wieder eingeschränkte Hermeneutik.
In: HARTH, Dietrich (Hrsg.), Propädeutik der Literaturwissenschaft. München 1973, S. 126 - 135 (UTB 205)
- KAMLAH, Wilhelm Die Sorge um die Autorität.
In: Die Sammlung 13 (1958), S. 537 bis 551
- KAMLAH, Wilhelm Utopie, Eschatologie, Geschichtsteleologie. Kritische Untersuchungen zum Ursprung und zum futurischen Denken der Neuzeit.
Mannheim/Wien/Zürich 1969 (BI-Hochschultaschenbücher 461)
- KANT, Immanuel Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm WEISCHÉDEL.
Darmstadt 1968 (Bände III, V, IX, X)
- KESSEN, William (Hrsg.) Kindheit in China.
Mit einem Nachwort von Hartmut von HENTIG.
München und Wien 1976
- KLINGNER, Friedrich Römische Geisteswelt.
München 5. Aufl. 1965
- KRAHL, Hans Jürgen Diskussion: Autoritäten und Revolution.
In: ad lectores 8 (Hauszeitschrift des Luchterhand-Verlages).
Berlin Neuwied 1969, S. 19 - 60
- KRAUSE, Horst M.P. Legitimationsprobleme der pädagogischen Autorität.
In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 52 (1973), H. 3, S. 276 - 290
- LESCHINSKY, Achim/
Peter Martin ROEDER Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.
Stuttgart 1976
(Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung)
- LORENZ, Kuno La Science pour la Science. Bemerkungen zur umstrittenen Autonomie der Wissenschaften.
In: KAMBARTEL, Friedrich/Jürgen MITTELSTRASS (Hrsg.), Zum normativen Fundament der Wissenschaft, S. 79 - 90

LORENZEN, Paul und
Rüdiger LINDSTEDT

Die Einheit der Wissenschaften.
In: KAMBARTEL, Friedrich/Jürgen
MITTELSTRASS (Hrsg.), Zum norma-
tiven Fundament der Wissenschaft,
S. 70 - 78

LORENZEN, Paul/
Oswald SCHWEMMER

Konstruktive Logik, Ethik und Wissen-
schaftstheorie. 2., verbesserte Auf-
lage.
Mannheim/Wien/Zürich 1975
(BI-Hochschultaschenbücher. Band 700)

LUKAS, Georg

Zur Frage der Bildungsarbeit.
In: ders., Schriften zur Ideologie
und Politik.
Neuwied und Berlin 1967
(Soziologische Texte 51)

MARCUSE, Herbert

Bemerkungen zu einer Neubestimmung
der Kultur.
In: ders., Kultur und Gesellschaft 2.
Frankfurt/M. 1968, S. 147 - 171
(edition suhrkamp 135)

MEAD, Margaret

Jugend und Sexualität in primitiven
Gesellschaften. Band 1: Kindheit und
Jugend in Samoa.
München 1970
(dtv. Wissenschaftliche Reihe. 4032)

MEAD, Margaret

Der Konflikt der Generationen.
Jugend ohne Vorbild.
München 1974
(dtv 1042)

MENTZ, Hermann

Was ist Autorität?
In: Die Spur. Vierteljahresschrift
für evangelische Lehrer in
Deutschland 1966. H. 1, S. 19-25

MITSCHERLICH, Alexander

Auf dem Weg zur vaterlosen Gesell-
schaft. Ideen zur Sozialpsychologie.
München 1963

MITTELSTRASS, Jürgen

Die Möglichkeit von Wissenschaft.
Frankfurt/M. 1974
(stw 62)

MITTELSTRASS, Jürgen

Neuzeit und Aufklärung. Studien zur
Entstehung der neuzeitlichen Wissen-
schaft und Philosophie.
Berlin New York 1970

MITTELSTRASS, Jürgen

Das praktische Fundament der Wissen-
schaft und die Aufgabe der Philoso-
phie.
In: KAMBARTEL, Friedrich/Jürgen
MITTELSTRASS (Hrsg.), Zum norma-
tiven Fundament der Wissenschaft.
S. 1 - 69

- MOLLENHAUER, Klaus Pädagogik und Rationalität.
In: ders., Erziehung und Emanzipati-
on. Polemische Skizzen.
München 1969, S. 55 - 74
- MUTH, Jakob Pädagogischer Takt. Monographie
einer aktuellen Form erzieherischen
und didaktischen Handelns.
Heidelberg 2. durchges. Aufl. 1967
- NETZER, Hans Erziehungslehre.
Bad Heilbrunn 7. überarb. und erw.
Aufl. 1965
(Klinkhardts pädagogische Abrisse)
- RABE, Horst Autorität.
In: Geschichtliche Grundbegriffe.
Historisches Lexikon zur poli-
tisch-sozialen Sprache in
Deutschland. Hrsg. von Otto
BRUNNER, Werner CONZE, Reinhart
KOSELLECK. Band I, S. 382 - 406.
Stuttgart 1972
- REBEL, Karlheinz (Bearb.) Zwang, Autorität, Freiheit in der
Erziehung. Texte zum Autoritäts-
problem.
Weinheim Berlin 1967
(Kleine Pädagogische Texte. Band 41)
- RITTER, Joachim Artikel "Fortschritt".
In: ders. (Hrsg.), Historisches Wör-
terbuch der Philosophie,
Band II, Sp. 1032 - 1059
- RITTER, Joachim Artikel "Glück, Glückseligkeit".
In: ders. (Hrsg.), Historisches Wör-
terbuch der Philosophie,
Band II, Sp. 679 - 691
- RITTER, Joachim (Hrsg.) Historisches Wörterbuch der Philo-
sophie.
Darmstadt 1971 ff.
- ROEDER, Peter Martin Bemerkungen zu Wolfgang KLAFFKIs Un-
tersuchungen über "Das pädagogische
Problem des Elementaren und die Theo-
rie der kategorialen Bildung".
In: Die Deutsche Schule 53 (1961),
S. 572 - 581
- ROEDER, Peter Martin Erziehung und Gesellschaft. Ein Bei-
trag zur Problemgeschichte unter be-
sonderer Berücksichtigung des Werkes
von Lorenz von STEIN.
Weinheim und Berlin 1968
(Marburger Forschungen zur Pädagogik
Band 1)

- ROTH, Heinrich Autoritär oder demokratisch erziehen?
Stuttgart 1955
- RUSSELL, Bertrand Erziehung ohne Dogma. Pädagogische
Schriften.
Auswahl, Anmerkungen und Nachwort
von Achim von BORRIES.
München 1974
(Russell-Studienausgabe. sammlung
dialog 108)
- SASS, Hans-Werner (Hrsg.) Antiautoritäre Erziehung oder die
Erziehung der Erzieher. Soziales
Lernen in Erwachsenengruppen.
Stuttgart 1972
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Pädagogische Schriften.
Unter Mitwirkung von Theodor SCHULZE
herausgegeben von Erich WENIGER.
1. Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826.
Düsseldorf und München ²1966
- SCHÜTZ, Egon Autorität. Ein Traktat.
Heidelberg 1971
- SCHULZ, Walter Philosophie in der veränderten Welt.
Pfullingen 1972
- SCHWEMMER, Oswald Artikel "Grundsätze, praktische".
In: RITTER, Joachim (Hrsg.), Historisches
Wörterbuch der Philosophie. Band III, Sp. 924 f.
- SCHWEMMER, Oswald Philosophie der Praxis. Versuch zur
Grundlegung einer Lehre vom moralischen
Argumentieren in Verbindung
mit einer Interpretation der praktischen
Philosophie KANTS.
Frankfurt/M. 1971
- SIEMSEN, Anna Die gesellschaftlichen Grundlagen
der Erziehung.
Hamburg 1948
- SPAEMANN, Robert Artikel "Glück, Glückseligkeit".
In: RITTER, Joachim (Hrsg.), Historisches
Wörterbuch der Philosophie. Band II, Sp. 697 - 707
- STROHAL, Richard Autorität.
In: Lexikon der Pädagogik.
Freiburg 2. unveränd. Aufl.
1960, Sp. 285 - 288

- STRZELEWICZ, Willy
Herrschaft ohne Zwang? Systeme und Interpretationen der Autorität heute.
In: HARTFIEL, Günter (Hrsg.), Die autoritäre Gesellschaft.
Köln und Opladen 1969, S. 21-53
(Kritik. Band 1)
- STUDIEN
Studien über Autorität und Familie.
Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung.
Paris 1936
- TAUSCH, Reinhart und
Anne-Marie TAUSCH
Kinderpsychotherapie in nicht-direktivem Verfahren.
Göttingen 1956
- TENBRUCK, Friedrich H.
Moderne Jugend als soziale Gruppe.
In: FRIEDEBURG, Ludwig von (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft.
Köln Berlin ²1965, S. 87 - 98
(Neue Wissenschaftl. Bibliothek)
- WEBER, Erich
Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung.
Donauwörth 1974
- WEBER, Erich
Autorität und Freiheit in der Erziehung.
In: Blätter für Lehrerfortbildung
16 (1964) H. 10
- WEIZSÄCKER,
Carl Friedrich von
Die Tragweite der Wissenschaft.
Erster Band: Schöpfung und Weltentstehung. Die Geschichte zweier Begriffe.
Stuttgart 1964
- WILSON, John
Norman Williams
Barry Sugarman
Introduction to Moral Education.
Harmondsworth 1967
(Penguin Books)
- WITTFOGEL, Karl A.
Wirtschaftliche Grundlagen der Entwicklung der Familienautorität.
In: Studien über Autorität und Familie, S. 473 - 522
- WUDTKE, Hubert
Kritik der anti-autoritären Erziehung.
In: DEHM, Dieter (Hrsg.), Schulreport. Kritische Beiträge zur modernen Erziehungspolitik.
Frankfurt/M. 1970, S. 217 - 259

WUNBERG, Gotthart

Die Autorität in der Schule. Zum Begriff hierarchischer und egalitärer Autorität in der demokratischen Gesellschaft.

In: Neue Sammlung 4 (1964), S. 106
bis 130

